

# FORMAR

REVISTA DOS FORMADORES

» **FORMAÇÃO PROFISSIONAL**  
**Novas Perspectivas**



# Formação Profissional

**Aposte na  
construção  
do seu futuro**

► **Informações:**

**CENTROS DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
E CENTROS DE EMPREGO**

[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)





# Editorial

Aumentar o nível de qualificação da população portuguesa é um imperativo essencial que se coloca na nossa sociedade.

E é essencial porque a intensidade dos níveis de competição e a profundidade das mudanças que enfrentamos exigem-nos o contínuo aumento da produtividade, aposta que está em larga medida dependente do acréscimo das competências profissionais e pessoais que formos capazes de proporcionar à nossa população. Tal é o imenso desafio que temos pela frente.

A necessidade de respondermos de forma eficiente e ágil às oportunidades que o presente e o futuro nos colocam suscitou a génese da reforma do sistema de formação profissional, tornando-o mais eficaz e exigente, assente na definição de objectivos, dotado de instrumentos adequados e conferindo-lhe as soluções institucionais e os recursos financeiros necessários à sua execução. E isto tendo em atenção as metas definidas na Iniciativa Novas Oportunidades e no Programa Operacional Potencial Humano.

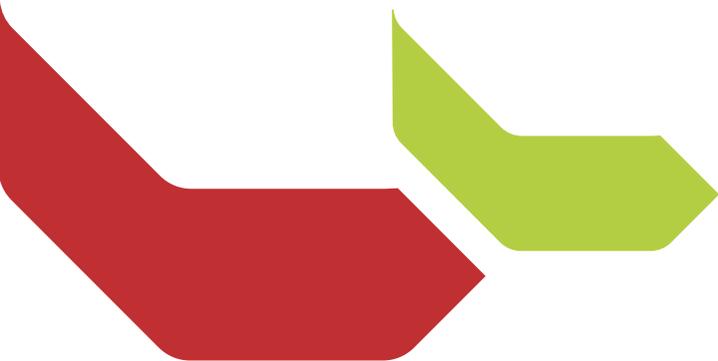
A Iniciativa Novas Oportunidades, conjuntamente com o Plano Nacional de Emprego e o Plano Tecnológico, inscreve-se na aposta estratégica de modernização e de incentivo à qualificação dos Portugueses, a par de uma nova geração de políticas de formação contínua, que visa alargar a participação dos activos e das PME nos processos de qualificação.

Numa primeira tentativa de balanço, em que se dá início à avaliação dos investimentos concretizados e dos resultados obtidos, considerámos plenamente justificado retomar nesta edição da *Formar* o tema da reforma da formação profissional e sobre ele reflectir, explicando, ainda que sucintamente, em que consistiu e de que forma o próprio IEF, I.P. dela se apropriou, repensando e reorientando os seus centros de formação no sentido de potenciar novas formas de actuação e respostas convergentes com os objectivos em presença.

Salientam-se ainda, nesta edição, entrevistas realizadas a responsáveis de entidades públicas e privadas empenhadas nas experiências dos Centros de Novas Oportunidades, bem como os relatos de formandos e trabalhadores envolvidos em processos de RVCC, destacando a forma como as suas histórias de vida se entrecruzaram nestes «novos» contextos formativos.



Francisco Caneira Madelino  
Director da Revista,  
Presidente do Conselho Directivo do IEF, I.P.



# FORMAR N.º 65

OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO DE 2008

## Ficha Técnica

**Propriedade:** Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

**Director:** Francisco Caneira Madelino

**Responsável do Núcleo das Revistas Dirigir e Formar:**  
Maria Fernanda Gonçalves

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

**Colaboraram neste número:** Ana Paula Filipe, Ana Rita Lopes, Acácio Duarte, Ana Teresa Penim, Carlos Barbosa de Oliveira, Carlos Ribeiro, Filomena Faustino, João Amaral, José Alberto Leitão, Leonor Rocha, Lídia Serras, Margarida Ferreira dos Santos, Maria Fernanda Gonçalves, Maria Manuela Nave Figueiredo, Marta Fagulha, Paulo Buchinho, Paulo Cíntra, Paulo Feliciano, Ruben Eiras, Vanda Vieira, Vânia Neto

**Apoio administrativo:** Ana Maria Varela

**Concepção gráfica:** Scatti Design ([www.scattidesign.com](http://www.scattidesign.com))

**Capa:** Paulo Buchinho

**Revisão:** Laurinda Brandão

**Montagem e impressão:** SOCTIP – Sociedade Tipográfica, S. A.

**Redacção:** Departamento de Formação Profissional, Núcleo das Revistas Dirigir e Formar

Rua de Xabregas, 52 – 1949-003 LISBOA

Tel.: 218 614 100 Fax: 218 614 621

**Registo:** Instituto de Comunicação Social

**Data de publicação:** Dezembro de 2008

**Periodicidade:** 4 números por ano

**Tiragem:** 11 000 exemplares

**Depósito legal:** 636959190

**ISSN:** 0872-4989

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

**Condições de assinatura:** Enviar carta ou e-mail com nome, morada e função desempenhada. Toda a correspondência deverá ser endereçada para: Revista Formar, Rua de Xabregas, 52 – 1949-003 LISBOA, ou [formar@iefp.pt](mailto:formar@iefp.pt)

# Índice

## ▶ EDITORIAL

### ▶ DOSSIER ▶ 4

#### A Agenda de Reforma da Formação Profissional

Paulo Feliciano ▶ 4

#### Preparar os Centros de Formação para a mudança

José Alberto Leitão ▶ 8

#### As novas oportunidades conquistam-se

Carlos Barbosa de Oliveira ▶ 11

#### CFP de Santarém: cursos à medida

Carlos Barbosa de Oliveira ▶ 17

#### Formação em alternância (articulada) de contextos de aprendizagem

Ana Paula Filipe ▶ 23

#### A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência

Acácio Duarte ▶ 25

### ▶ ANÁLISE CRÍTICA ▶ 30

#### Há empresas que investem a sério na formação!

Ana Teresa Penim ▶ 30

#### Pedagogia das competências e mudança de paradigma da educação-formação

Filomena Faustino, Leonor Rocha, Margarida Ferreira dos Santos ▶ 33

### ▶ ACTUAIS ▶ 37

#### Educação para o empreendedorismo

Carlos Ribeiro ▶ 37

#### O ambiente competitivo dos mercados e o esforço em formação

Maria Manuela Nave Figueiredo ▶ 40

### ▶ INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO ▶ 43

#### Formação com retorno garantido

Ruben Eiras, Vanda Vieira ▶ 43

### ▶ CONHECER A EUROPA ▶ 48

#### França

Ana Rita Lopes ▶ 48

### ▶ UM OLHAR SOBRE... ▶ 52

#### O método Pilates

Vânia Neto ▶ 52

### ▶ DEBAIXO D'OLHO ▶ 55

#### Aconteceu ▶ 55

Livros ▶ 59

### ▶ DIVULGAÇÃO ▶ 61

#### SkillsPortugal – campeonato das profissões

Marta Fagulha ▶ 61

## › A Agenda de Reforma da Formação Profissional

- › Preparar os Centros de Formação para a mudança
- › As novas oportunidades conquistam-se
- › CFP de Santarém: cursos à medida
- › Formação em alternância (articulada) de contextos de aprendizagem
- › A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência

## ▶ A AGENDA DE REFORMA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O desenvolvimento de uma Agenda de Reforma da Formação Profissional ambiciosa em matéria de políticas de educação e formação é uma condição indispensável para dar resposta ao necessário aumento das qualificações da população activa do nosso país. Ambiciosa na aposta, definindo metas e recursos financeiros dimensionados ao problema que enfrentamos, mas também na procura de instrumentos, quadros de regulação e soluções institucionais que contribuam para reforçar a eficácia destas políticas



› PAULO FELICIANO

Vice-Presidente da  
Agência Nacional para a  
Qualificação, I.P. (ANQ)

### O CONTEXTO DE PARTIDA

Portugal tem feito um esforço continuado de investimento em qualificação ao longo das duas últimas décadas. No que se refere a algumas das principais dinâmicas de inovação, esse esforço tem sido alavancado com o contributo do Fundo Social Europeu, sobretudo no que diz respeito à estruturação de um sistema de formação inicial – através das vias de educação e formação

profissionalizantes – e ao desenvolvimento de um sistema de formação contínua. No domínio da formação inicial, é significativo o contributo dado por esta vias para o crescimento da taxa de escolarização de jovens ao nível do ensino básico e secundário, bem como os resultados alcançados na produção de qualificações procuradas no mercado de trabalho e no desenvolvimento de condições sustentadas de empregabilidade

de desses jovens. No domínio da formação contínua, deve relevar-se o apoio dado pelos instrumentos de política pública a estratégias de modernização empresarial em domínios transversais como o das tecnologias de comunicação e informação, por exemplo, ou de ajustamento estrutural de matriz sectorial a novos padrões produtivos.

Foram vinte anos riquíssimos do ponto de vista do desenvolvimento das políticas pú-

blicas de educação e formação, em que assistimos ao desenvolvimento da rede de Escolas Profissionais, do Sistema de Aprendizagem, da mobilização do ensino profissionalizante como recurso fundamental de combate ao abandono escolar precoce e à consolidação de uma rede de centros de formação profissional crescentemente articulada com necessidades de base territorial e sectorial. Mais recentemente, e amplamente suportado no apoio do Fundo Social Europeu a linhas de programação inovadoras no

de trabalho e aos jovens que abandonam precocemente a escola, também eles sujeitos a uma maior precarização das suas trajectórias profissionais.

Sabemos que o impacto deste défice de qualificações tem implicações severas em matéria de desenvolvimento social, penalizando as possibilidades de participação cívica, cultural e de integração no mercado de trabalho daqueles que por ele são afectados. A questão do emprego, sendo apenas uma, não deixa de ser uma face importan-

tes para que tenham novas oportunidades de emprego passa, naturalmente, por criar condições favoráveis a que estas possam desenvolver percursos de aprendizagem que lhes permitam reforçar as suas competências.

### PRINCIPAIS APOSTAS

O desenvolvimento de uma agenda ambiciosa em matéria de políticas de educação e formação é, pois, uma condição indispensável para dar resposta a este desafio. Ambiciosa na aposta, definindo metas e recursos financeiros dimensionados ao problema que enfrentamos, mas também na procura de instrumentos, quadros de regulação e soluções institucionais que contribuam para reforçar a eficácia destas políticas. É essa a ambição da Agenda de Reforma da Formação Profissional.

Nesta perspectiva, o contexto anteriormente descrito coloca dois grandes desafios às políticas públicas de educação e formação:

- >> o primeiro refere-se ao reforço da disponibilidade para o investimento em formação, tanto por parte da população jovem como por parte daqueles que já se encontram inseridos no mercado de trabalho;
- >> o segundo respeita à necessidade de reforçar o valor acrescentado desse investimento, tornando relevante o seu contributo para uma certificação escolar e profissional e assegurando uma articulação mais estreita entre as competências produzidas e as necessidades do tecido produtivo.



âmbito do QCA III, alcançou-se a consolidação e expansão de novos instrumentos no domínio da educação de adultos.

Apesar deste esforço, são ainda frágeis os progressos alcançados em matéria de recuperação do défice de qualificações que marca a sociedade portuguesa. Esse défice assume uma dupla face: tem uma expressão transversal ao conjunto da população que é evidenciada, sobretudo, através da comparação no quadro dos países da OCDE, e apresenta especificidades que «alimentam» fracturas sociais muito vincadas, nomeadamente no que se refere aos adultos poucos escolarizados que enfrentam um risco acrescido de segregação no mercado

te desta questão. Até muito recentemente Portugal manteve taxas de emprego elevadas para os menos escolarizados fruto, em grande medida, da relevância dos sectores mais intensivos na utilização de mão-de-obra. Com a progressiva internacionalização da economia e a necessária transformação do perfil de especialização produtiva do país, as oportunidades de emprego pouco exigentes em qualificação reduzem-se e aumenta o risco de exclusão dos portugueses com qualificações mais baixas. Este é um cenário que não admite passividade por parte das políticas públicas. Criar condições de maior empregabilidade das pessoas em situação de desvantagem ao nível das qua-

A promoção de competências transversais constitui um recurso fundamental de promoção dos desempenhos profissionais em contextos de crescente diversidade e complexidade funcional como os que hoje vivemos, mas igualmente importante é fazer corresponder as competências técnicas detidas pela população activa às exigências colocadas pela transformação organizacional e tecnológica das empresas. O primeiro será o desafio de um ciclo de políticas que se espera cumpra no horizonte da Iniciativas Novas Oportunidades o objec-

tivo de elevar para o patamar do nível secundário as qualificações mínimas da população portuguesa. O segundo é um desafio que agora se renova através da adopção de novos instrumentos mas que tem estado, e continuará a estar, no centro das políticas de formação profissional, constituindo um imperativo de resposta aos processos de mudança na actividade económica. A mudança nos contextos de exercício profissional é incessante e, por isso, é contínua a necessidade de dar resposta à solicitação de adaptabilidade e reconversão profissional que lhe é inerente.

Sabemos, também, que o nível de qualificações de base detido pelos indivíduos determina de forma muito significativa a sua disponibilidade para continuarem a investir em formação ao longo da vida. Neste contexto, as opções assumidas na Agenda de Reforma da Formação Profissional valorizam uma forte articulação estratégica entre as políticas de educação e formação, correspondendo ao reconhecimento de que dela depende uma resposta mais coerente e eficaz, e propõem a concentração dos instrumentos de política na resposta aos objectivos centrais que guiam a estratégia.

### AS OFERTAS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO

Centrar a oferta de educação e formação, seja no âmbito da formação inicial, seja na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, constitui uma opção de fundo para tornar relevante, social e individualmente, o investimento em formação e assegurar o seu contributo para a progressão das qualificações escolares e profissionais. Um olhar retrospectivo sobre o investimento em formação feito nas últimas décadas diz-nos que este é um princípio da maior importância para alcançarmos uma maior eficiência na aplicação dos recursos públicos dirigidos a este fim. Com efeito, muito do investimento realizado não salvaguardou um quadro de organização curricular propiciador da aquisição de competências escolares e profissionais certificáveis. No contexto de baixas qualificações da sociedade portuguesa, em que não são dispensáveis todos os progressos alcançáveis tanto jun-



to da população jovem como junto daquela que já se encontra na vida activa, assegurar um quadro de regulação capaz de propiciar a aquisição de competências escolares e profissionais certificáveis, mais do que uma conveniência, é um imperativo.

Ao mesmo tempo, os resultados alcançados pelas ofertas de dupla certificação mostram a sua valia tanto no que se refere à promoção da escolarização de nível secundário como na promoção da empregabilidade. Nesta perspectiva, a diversificação de vias e estratégias de qualificação surge como uma linha de aposta decisiva para promover a participação de jovens e adultos em percursos de educação e formação.

Assim, cumpre destacar a opção de valorizar os cursos profissionalizantes como dispositivo encorajador das taxas de participação de jovens e adultos em percursos de qualificação, associada à adopção de uma estratégia que coordena e integra as intervenções ao nível dos sistemas educativo e de formação profissional. Esta é, com efeito, uma condição primordial de eficácia da abordagem proposta, na medida em que permitirá promover a articulação da rede de actores e equipamentos associados, o planeamento integrado da determinação de necessidades e da definição da oferta e

a articulação da estratégia e dos critérios de financiamento.

Ao nível dos adultos importa destacar ainda, além da diversificação da oferta de cursos profissionalizantes, a organização dos percursos de educação e formação em módulos de curta duração certificados, encorajando e facilitando o envolvimento dos activos empregados em trajectos de qualificação.

### A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS E O DISPOSITIVO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Neste plano, cumpre distinguir a forte expansão e consolidação da Rede de Centros Novas Oportunidades enquanto dispositivo privilegiado para promover o envolvimento de activos em processos de aprendizagem ao longo da vida e a expansão da oferta de educação e formação de adultos com dupla certificação. A valorização das competências adquiridas por via da experiência e a construção de percursos de formação «à medida» são atributos fundamentais para promover os níveis de participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida.

É hoje consensual que a recuperação da qualificação de adultos, sobretudo quando realizada em larga escala, requer a valorização de contextos não formais de aprendizagem, na justa medida em que a valorização das competências assim adquiridas é fundamental para promover o (re)ingresso em percursos de aprendizagem.

Os Centros Novas Oportunidades assumem, assim, um papel estruturante na coordenação da educação e formação de adultos, constituindo-se como plataformas de acesso ao reconhecimento de competências e, em articulação com este, à formação. Esta é uma condição importante para promover a relevância do investimento em formação contínua, na medida em que a mediação dos Centros contribui para que a procura de formação se dirija, fundamentalmente, para respostas formativas que se integrem em percursos de certificação de competências, respondendo assim a efectivas necessidades individuais.

## O CATÁLOGO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES

O Catálogo Nacional de Qualificações constitui uma peça fundamental na procura de uma maior articulação entre a oferta e a procura de formação profissional. Dele se espera um ajustamento qualitativo da oferta, alinhando a produção de qualificações com as necessidades expressas no tecido produtivo. A construção de um sistema de produção de qualificações que suporte a modernização produtiva das empresas e o desenvolvimento económico do país é uma opção incontornável que é indispensável articular, também no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades, com a promoção de qualificações de base.

Não se trata de privilegiar exclusivamente a construção de um espaço de antecipação da evolução do sistema produtivo e de planeamento prospectivo da oferta de recursos humanos – esse será um objectivo, entre outros. A incerteza crescente da evolução da actividade económica constitui um sério obstáculo a uma plena consecução deste desiderato. Trata-se, acima de tudo, de procurar que as qualificações e as competências visadas pelo Sistema Nacional de Qualificações correspondam aos modos de exercício da actividade e de incorporação tecnológica que emergem nos diferentes sectores e de as procurar alinhar com os espaços de inovação que vão surgindo.

A determinação destas necessidades é devedora de uma grande proximidade às empresas e actores do sistema de formação profissional, mas também do envolvimento de especialistas dos diversos sectores de actividade. Por isso se assumem como plataforma de actualização e renovação do Catálogo os Conselhos Sectoriais para a Qualificação, que reúnem empresas, centros de formação, escolas, representantes dos parceiros sociais e especialistas, entre outros actores, que permitam ligar a sua evolução às evoluções e necessidades da economia. São dezasseis os Conselhos Sectoriais Propostos, assumindo-se na sua delimitação a preocupação de:

1. assegurar uma representação sectorial que tome em consideração a orga-



nização da actividade económica, tanto no sentido de preservar a ligação às lógicas concretas de transformação da economia como no sentido de facilitar a identificação dos diferentes interlocutores;

2. consagrar lógicas de integração que melhor se adequem à construção de qualificações que previnam um excessivo afunilamento dos campos de exercício profissional, assumindo-se a existência de competências comuns aos profissionais de diferentes sectores de actividade.

O Catálogo é, também, o instrumento que permitirá que uma significativa fatia do investimento em formação contínua feito por empresas e trabalhadores conte para a obtenção de uma certificação escolar e profissional. Esta é uma valia fundamental para aproximar as pessoas da formação. A opção de modularização dos referenciais de formação em unidades de formação de curta duração (de 25 e 50 horas) constitui a condição que viabiliza este objectivo. Cada uma das unidades de formação de curta duração (UFCD) que compõem os referenciais de formação é certificável autonomamente e capitaliza para a obtenção gradual dessa qualificação.

A proximidade do processo de decisão sobre as qualificações à dinâmica dos secto-

res de actividade é um primeiro passo para o objectivo de alcançar uma maior territorialização das políticas de educação e formação. O segundo remete para a capacidade de ajustar os referenciais de formação em função dos contextos territoriais, sectoriais e empresariais onde se inscreve o curso. Por isso, constitui prioridade na evolução do Catálogo Nacional de Qualificações assegurar uma margem de flexibilidade na gestão do referencial de formação associado a cada qualificação. A forma mais imediata de atingir este objectivo é fazer com que uma parte da carga horária da componente de formação tecnológica do referencial de formação possa ser constituída de forma variável a partir de uma bolsa de UFCD.

Tendo aplicação progressiva ao conjunto das modalidades de dupla certificação, os referenciais do Catálogo contribuirão para dar maior racionalidade e coerência à oferta, definindo de forma harmonizada o núcleo de qualificações e o conjunto de competências a promover. Deste modo, o Catálogo contribui para dar maior legibilidade à oferta de educação e formação organizando-a em torno das saídas profissionais, no que se refere às aprendizagens proporcionadas, e deixando para a delimitação entre modalidades a diferenciação de práticas e estratégias formativas.

- › A Agenda de Reforma da Formação Profissional
- › **Preparar os Centros de Formação para a mudança**
- › As novas oportunidades conquistam-se
- › CFP de Santarém: cursos à medida
- › Formação em alternância (articulada) de contextos de aprendizagem
- › A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência

## ► PREPARAR OS CENTROS DE FORMAÇÃO PARA A MUDANÇA

A passagem da lógica da oferta para a lógica da procura de formação, decorrente da operacionalização da nova arquitectura do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), obriga a repensar a estrutura de organização, gestão e funcionamento dos Centros de Formação Profissional da rede do IEFP, I.P. Preparar os Centros para esta mudança é o desafio que hoje se coloca à nossa intervenção. Valorizar a complementaridade da intervenção territorial, flexibilizar as formas de actuação e melhorar a qualidade da formação são três das dimensões privilegiadas neste processo de inovação organizacional



› JOSÉ ALBERTO LEITÃO

Director do Departamento de Formação Profissional do IEFP, I.P.

### NOVO MODELO FUNCIONAL PARA OS CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), actualmente em fase de implementação, adoptou os princípios aprovados no acordo celebrado com os parceiros sociais e reestruturou a formação profissional inserida no sistema educativo e a inserida no mercado de trabalho, integrando-as com objectivos e instrumentos comuns sob um enquadramento institucional renovado.

Este novo ciclo no âmbito das qualificações em Portugal vem convergir com os desenvolvimentos recentes do Quadro Europeu das Qualificações (QNQ) e do Sistema Europeu de Créditos da Educação e Formação Profissional (ECVET), enquanto instrumentos fundamentais para a transparência das qualificações, e a mobilidade dos cidadãos, reforçando a importância dos resultados da aprendizagem e a emergência de sistemas de educação e for-

mação profissional cada vez mais flexíveis e articuláveis com dispositivos de reconhecimento e validação de competências.

O grande desafio que se coloca no presente é, então, o de responder às solicitações estruturadas deste novo contexto nacional e a uma economia mundializada marcada por um elevado grau de imprevisibilidade, sem esquecer que todo o processo de educação e formação deve estar centrado no sujeito aprendiz que, ao apropriar-se do seu itinerário formativo, reflecte sobre as suas práticas tendo, também, em consideração as relações que estabelece com os outros e com o contexto em que se insere. Quer dizer, a formação deve privilegiar o «aprender a aprender» preparando o indivíduo para intervir em todas as dimensões da vida em sociedade: a família, a comunidade, o trabalho e o lazer.

Neste sentido, o conceito de qualificação que emerge do novo paradigma da auto-

mação flexível e dos diferentes papéis que o indivíduo tem que desempenhar na sociedade, bem como a natureza do próprio trabalho – «uma carreira laboriosa activa que cubra toda a existência da pessoa será a excepção e não a regra» (Dahrendorf, *A Quadratura do Círculo*, 1996) –, conduz a uma revisão não apenas da organização e do funcionamento das actividades produtivas mas, também, dos sistemas de qualificação destinados a jovens e adultos.

É neste contexto que se enquadra o processo, em marcha, de reforma do modelo funcional dos Centros de Formação Profissional assente em quatro eixos considerados estratégicos: (i) Organização e gestão; (ii) *Front Office* – valência Formação Profissional e valência Centro Novas Oportunidades; (iii) Articulação entre Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional; (iv) Formação dos intervenientes.

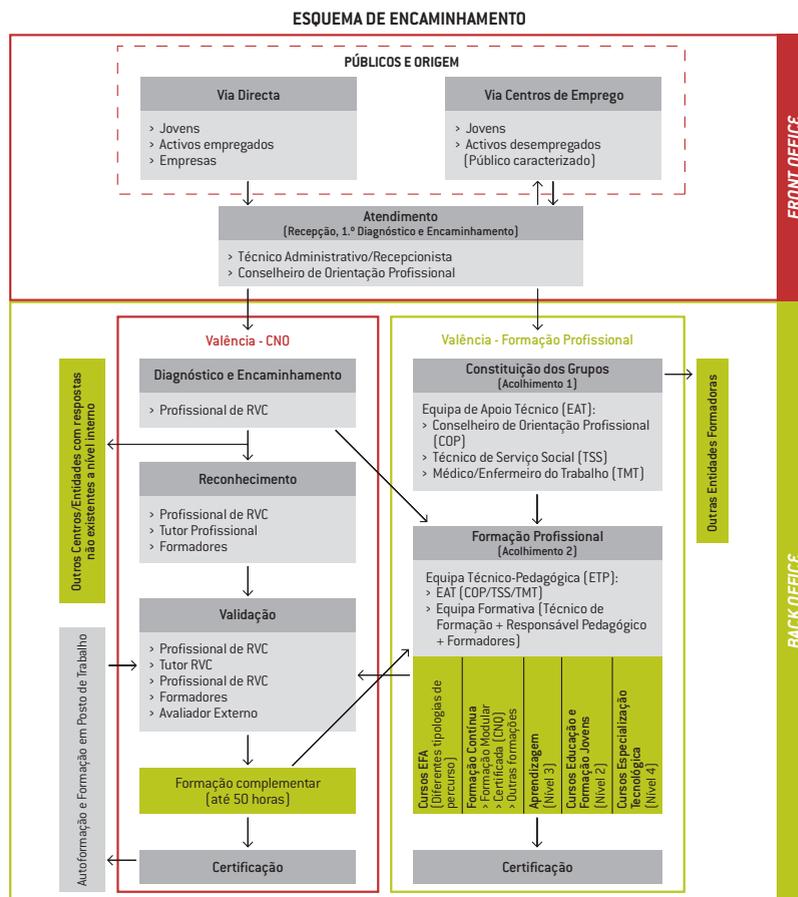
## ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

Os Centros de Formação Profissional (CT/FP) constituem-se como unidades orgânicas centrais no processo de modernização do país pela sua intervenção na qualificação dos recursos humanos, nomeadamente na qualificação dos activos, empregados e desempregados, através da operacionalização da Iniciativa Novas Oportunidades. Privilegia-se, ainda, o papel que os CT/FP podem desempenhar na criação de dinâmicas territoriais baseadas no trabalho em rede com todos os agentes de desenvolvimento local, numa actuação que favorece uma estratégia de complementaridade na intervenção, com os Centros de Emprego, com os Centros de Formação de gestão participada, as escolas, autarquias, empresas e associações da sociedade civil. Esta dimensão, agora aprofundada, deve ser reflectida, anualmente, na elaboração dos respectivos planos de actividades. Para dar resposta aos novos desafios procedeu-se a uma redefinição da estrutura orgânica e do modelo organizativo dos CT/FP no sentido de lhes imprimir uma maior eficácia e eficiência no seu funcionamento, privilegiando-se os resultados obtidos através de uma actuação flexível que facilite as articulações entre as actividades operacionais e as actividades de suporte à gestão.

### FRONT OFFICE – VALÊNCIA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E VALÊNCIA CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

Na relação directa com os públicos que procuram a qualificação é de salientar a operacionalização do conceito de *Front Office*, segundo eixo estratégico, impondo uma nova abordagem que valoriza o espaço e as condições de atendimento ao assegurar, de forma adequada e integrada, as actividades de recepção e de primeiro diagnóstico dirigido a jovens e adultos, nomeadamente na supressão das barreiras arquitectónicas existentes que permitirão criar condições para o acolhimento das pessoas com deficiências e incapacidades.

O *Front Office*, cujo fluxograma se apresenta, além de identificar a origem dos públicos e o seu percurso dentro do Centro de Formação, mostra também a *interface* deste com as valências CNO e Formação, enquanto áreas



privilegiadas de negócio dos Centros de Formação Profissional, bem como com outras entidades formadoras (outros centros de formação, escolas e outros CNO). Com esta nova organização consolida-se, também, a integração do CNO no funcionamento do Centro de Formação, criando condições físicas, técnicas e de recursos humanos que facilitam o acesso generalizado dos adultos à procura de qualificação, diagnosticando as suas necessidades e encaminhando-os para a resposta que seja mais adequada. O CNO torna-se, assim, determinante para que a formação passe da lógica da oferta para a lógica da procura, uma vez que responde, privilegiadamente, às necessidades identificadas de cada adulto ou grupos de adultos, promovendo as respostas mais adequadas à certificação escolar e/ou profissional.

### ARTICULAÇÃO ENTRE CENTROS DE EMPREGO E CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O terceiro eixo estratégico integra uma área crítica da intervenção da rede de Centros

de IEFP, I.P. ao definir as condições que facilitam a articulação entre os Centros de Emprego e os Centros de Formação Profissional. As novas soluções formativas e de qualificação, ao serem disponibilizadas de forma flexível, satisfazem, por um lado, as necessidades das empresas – eliminando os desajustamentos entre a oferta e a procura de emprego – e, por outro, as necessidades e expectativas dos indivíduos. O papel que passa a ter, agora, o *Front Office* dos Centros de Formação e a intervenção dos respectivos CNO, implica uma adequação das metodologias de encaminhamento que são desenvolvidas nos Centros de Emprego. As metodologias usadas nos Centros de Emprego passam a privilegiar a sectorização dos desempregados através da identificação do seu nível de adquiridos – activos desempregados sem competências relevantes adquiridas e activos desempregados com competências adquiridas relevantes para efeitos de reconhecimento e validação. Face a esta diferenciação organiza-se, no Centro de Formação, a recepção e o encaminhamento



dos candidatos, agilizando, a partir de prestações técnicas, a sua integração em percursos de formação ou em processos de RVCC. As condições que enquadram esta nova forma de relacionamento entre as duas unidades orgânicas da rede do IEFP, I.P. encontram-se, actualmente, em fase de implementação, estando num período de observação que passa por um acompanhamento e avaliação com vista, no futuro próximo, a uma melhor adequação da metodologia de encaminhamento às diferentes necessidades identificadas. Este eixo estratégico revela-se de particular importância face à vocação do IEFP, I.P. enquanto serviço público de emprego e à necessidade de potenciar a capacidade instalada e o perfil dos técnicos que intervêm nos Centros de Emprego e de Formação.

### FORMAÇÃO DOS INTERVENIENTES

O maior envolvimento dos dirigentes, chefias, técnicos e formadores é uma consequência do seu nível de conhecimento, da aquisição de competências de mudança e do desenvolvimento de métodos, capacidades e ferramentas que permitam desempenhos profissionais de qualidade facilitadores do processo de mudança em curso.

A formação dos recursos humanos está, assim, enquadrada no quarto eixo estratégico. Neste sentido, na sequência da identificação dos perfis dos intervenientes e do

seu respectivo conteúdo funcional, definiu-se uma estratégia de formação, articulada entre diferentes serviços a nível central e regional, que melhora os desempenhos profissionais e induz uma atitude favorável a uma resposta adequada aos actuais desafios. A mudança da lógica de funcionamento dos Centros de Formação pretende provocar mudanças essenciais também no sentido da flexibilização dos modelos de formação, passando estes a integrar a complexidade das práticas quotidianas de todos os actores e experimentando metodologias de formação diferenciadas. Pretende-se, assim, a requalificação dos colectivos de trabalho, implicando que a estratégia de formação seja integradora, quer dizer, destinada a todos os elementos que intervêm no Centro, e não só organizada por categorias profissionais. A formação que privilegia a equipa de trabalho apresenta melhores resultados na sustentabilidade dos efeitos produzidos bem como na melhoria dos desempenhos individuais e colectivos e, conseqüentemente, no desempenho e na qualidade dos serviços prestados pela organização.

Em síntese, a mudança que se anuncia para os Centros de Formação Profissional, que se encontra em fase de implementação, assenta num modelo organizativo inovador que privilegia: (i) a abertura ao exterior, induzindo novas atitudes face aos territórios de inserção dos Centros e às empresas, constituindo-se estes como pólos de desenvolvi-

mento local; (ii) o desenvolvimento de uma sensibilidade acrescida no domínio da evolução das qualificações, oferecendo formação actualizada, organizada de forma flexível, adequada às necessidades das pessoas, das empresas e da economia; (iii) o estreitamento de uma relação de proximidade com os empregadores que permita, por um lado, a formação de profissionais que satisfaçam as necessidades das empresas e, por outro, que promova a sua participação no processo formativo, designadamente através do desenvolvimento da formação em contexto de trabalho; (iv) a optimização da rede formativa, consolidando a articulação com os restantes operadores de formação que intervêm no território, transformando-a numa rede especializada e de prestígio reconhecido, evitando desta forma o excesso ou o défice de oferta formativa e permitindo a satisfação das necessidades de jovens e adultos que procuram um qualquer percurso de formação (estratégia de complementaridade territorial); (v) a elevação dos níveis de qualidade da formação nas vertentes pedagógica, científica, tecnológica e organizativa.

**Nota final:** Este artigo foi elaborado com base no documento **Modelo de Intervenção dos Centros de Formação Profissional – Eixos Estratégicos**, elaborado pelo Departamento de Formação Profissional a partir do trabalho desenvolvido por uma equipa constituída por técnicos dos diferentes serviços que o integram, aprovado pelo Conselho Directivo em Setembro de 2008.



- › A Agenda de Reforma da Formação Profissional
- › Preparar os Centros de Formação para a mudança
- › **As novas oportunidades conquistam-se**
- › CFP de Santarém: cursos à medida
- › Formação em alternância (articulada) de contextos de aprendizagem
- › A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência

## ▶ AS NOVAS OPORTUNIDADES CONQUISTAM-SE

O reconhecimento e validação de competências escolares e profissionais por vias não formais tem assumido nos últimos tempos uma maior acuidade ao nível das políticas de educação e de formação. Dada a importância que neste âmbito tem vindo a ser assumida pelos Centros de Novas Oportunidades, a *Formar* foi de novo ao terreno entrevistar alguns responsáveis pela implementação deste processo, desta vez em duas realidades distintas, uma empresa privada – Unilever/Jerónimo Martins – e um Centro de Formação Profissional Protocolar – CEPRA. Nestas entrevistas procurámos dar a conhecer o trabalho realizado, a forma como tem vindo a desenvolver-se e como tem evoluído para dar resposta a este grande desafio nacional: aumentar as qualificações da população activa



› CARLOS BARBOSA  
DE OLIVEIRA  
Jornalista

### UNILEVER/JERÓNIMO MARTINS: APOSTA NA FORMAÇÃO INTERNA

Seguindo uma política de apoio ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais dos colaboradores com mais baixos níveis de escolaridade, a Unilever/Jerónimo Martins criou o projecto «Aprender e Evoluir» no âmbito do programa do governo «Novas Oportunidades».

Na Unilever/Jerónimo Martins (ULJM) existe um lema que se aplica à forma de trabalho interna: «Melhorar os processos, a segurança e a eficiência através da melhoria das pessoas.» A Eng.<sup>a</sup> Fátima Valério, gestora TPM (Total Productive Maintenance) da ULJM, resume, nesta frase, as razões que levaram a empresa a implantar o RVCC para os trabalhadores das diversas fábricas, em colaboração com os CNO da Pontinha (CFPSA – Centro de Formação Profissional Sector Alimentar) e de Tomar (Centro de

Formação Profissional). Na verdade, parece fazer todo o sentido que, sendo o RVCC um processo de melhoria das pessoas, a empresa o tenha «agarrado» no intuito de conferir aos seus colaboradores mais capacidades e competências.

Iniciado em Maio de 2007, com a certificação do 9.º ano, nos moldes concebidos e aprovados pelo governo, o processo de RVCC desenvolvido pela Unilever/Jerónimo Martins (ULJM) introduz no entanto uma pequena alteração, que favoreceu a sua adaptação às exigências da empresa: o método FACILA. Resultado de uma cooperação entre o governo português e a Câmara de Comércio Luso-Sueca, o FACILA preenche os quesitos do RVCC mas introduz a especificidade de ser desenvolvido em contexto de trabalho. Assim, todo o processo de certificação é feito em horário laboral, duas tardes por semana, não obrigando a uma sobrecar-

ga horária dos trabalhadores. Ao incluir no seu programa o método FACILA – desenvolvido na Suécia entre 1977 e 2002 –, a ULJM teve em atenção os resultados obtidos naquele país. Segundo alguns especialistas, o florescimento da economia sueca no último quartel do século XX, que permitiu a mais de um milhão de suecos subirem um patamar no nível de educação e competências, está intimamente relacionado com aquele programa.

Na opinião de Fátima Valério, «o processo é um bocadinho mais exigente porque vamos buscar situações de trabalho real. Toda a certificação é feita com base em propostas apresentadas pelas pessoas para a melhoria do seu local de trabalho, evidenciando dessa forma as suas competências, especialmente nas áreas da Matemática e das TIC. O Referencial é o mesmo do RVCC, com a particularidade de ser evidenciado

o trabalho com as ferramentas do dia-a-dia».

Como se pode ver (cf. caixa abaixo), sendo o processo desenvolvido em contexto de trabalho é acompanhado por formadores do CNO, da ULJM e de uma empresa de formação contratada pela Câmara de Comércio Luso-Sueca, que presta apoio a todas as

### DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO RVCC (12.º ANO) DA UNILEVER/JERÓNIMO MARTINS

**Duração:** 1 ano

**N.º de participantes:** 16

**N.º de sessões semanais:** 1 a 2 (3 horas por sessão)

**Data de início:** 7 de Outubro de 2008

O processo iniciou-se com duas sessões orientadas por formadores do CNO da Pontinha.

Até Janeiro de 2009 haverá duas sessões semanais, a cargo de formadores da ULJM, que visam a preparação dos participantes para os temas do referencial em que cada um sente mais dificuldades. O referencial está ligado ao dia-a-dia dos participantes na empresa, contribuindo para melhorar as competências das pessoas e a sua inserção nas fábricas.

A partir de Janeiro regressam os formadores do CNO, durante um período de 9 meses.

empresas associadas. Mas as diferenças não se ficam por aqui...

Desde logo, a constituição dos grupos de formandos é feita de forma mais homogénea. Não há a preocupação de agrupar as pessoas em função da idade, mas sim das suas funções. Cada grupo (entre 13 e 18 participantes) é constituído por trabalhadores das várias fábricas, o que permite

– na opinião de Fátima Valério – «que as pessoas interajam, numa espécie de polinização de boas práticas e resolução de problemas comuns favorecida pela troca de experiências». Por outro lado, as pessoas ficam a conhecer melhor o universo da empresa, fortalecendo a *corporate culture*.

A esmagadora maioria dos trabalhadores da ULJM já concluiu o processo de RVCC (9.º ano), sendo por isso a altura adequada para fazer um balanço.

Lê-se no rosto de Fátima Valério e conclui-se, pelas suas palavras, que os resultados são muito satisfatórios. «O RVCC constitui um processo extremamente importante no processo de formação e valorização das pessoas porque as leva a descobrirem competências que não tinham interiorizado, o que as motiva a prosseguirem os estudos e, conseqüentemente, a valorizarem-se. Independentemente da idade, voltam a acreditar em si próprias e é isso que mais me leva a sentir-me agarrada a este processo», salienta com um brilho nos olhos. Prosseguindo, realça também o «efeito bola de neve» que o RVCC desencadeou. «Quando abrimos as primeiras inscrições a receptividade parecia não ser muito grande e tivemos que ser nós a incentivar alguns trabalhadores, a quem reconhecíamos capacidades para irem mais longe, a participarem. Concluído o primeiro grupo de 13 formandos, começaram a suceder-se em catadupa as inscrições e, em apenas um ano, praticamente concluímos o processo de RVCC de quase todos os trabalhadores da empresa.»

Os números parecem confirmar as previsões optimistas da gestora TPM. Com efeito, iniciou-se em Outubro o primeiro grupo de RVCC (12.º ano) e, ao contrário do que aconteceu com o 9.º ano, não foi necessário fazer convites. Inscreveram-se 46 trabalhadores para 16 vagas.

Depois de nos relatar o caso de um trabalhador que, quando foi a júri, já estava na pré-reforma, Fátima Valério salientou outra das vantagens que vê no programa. «À medida que as pessoas vão adquirindo conhecimentos vão percebendo melhor aquilo que lhes falta saber, vão ganhando novas competências, voltam a acreditar nelas pró-



Fátima Valério

prias e, em muitos casos, começam mesmo a pensar em fazer o RVCC do 12.º ano.» Mas acredita que estas pessoas, concluído o RVCC do 12.º ano, estarão preparadas para entrar para a Universidade e completar uma licenciatura, perguntámos.

Com excepção dos cursos de Engenharia e outros onde a Matemática tenha grande peso, Fátima Valério não vê entraves a essa possibilidade. E se faz a ressalva em relação àqueles cursos é porque considera que a Matemática não tem a extensão necessária no referencial que permita a aquisição de conhecimentos suficientemente vastos para os frequentar. No entanto, acredita que com esforço suplementar esses cursos também não estarão vedados às pessoas que concluem o RVCC do 12.º ano.

Inevitavelmente, colocámos a questão que muitas pessoas põem quando ouvem falar do Programa Novas Oportunidades: não haverá algum facilitismo neste processo de RVCC?

«Tenho amigos professores que pensam isso», confirma, para logo de seguida acrescentar: «Sempre que alguém me diz isso eu convido-o a assistir a uma sessão. Penso que é muito injusto fazer esse juízo. Além dos conhecimentos e competências que adquirem, todas as pessoas enriquecem a nível de linguagem, ficam melhor preparadas em termos de cidadania, evoluem nos conhecimentos de Matemática e, em termos de TIC, não só se superam como se familiarizam de tal forma com as ferramen-

mentas que as tornam indispensáveis. E depois há um processo de entreajuda que vale a pena destacar porque torna as pessoas mais colaborantes. Se todos os CNO trabalharem como estes dois – e tudo me leva a crer que sim –, não acredito que haja facilitismo.»

O processo de RVCC (12.º ano) da ULJM irá prosseguir com mais cursos no próximo ano e só terminará quando não houver mais trabalhadores interessados. Em relação ao 9.º ano, apesar de a quase totalidade dos trabalhadores já ter concluído o processo, a empresa continuará a fazer um ou dois por

ano. A explicação é muito simples: de Abril a Setembro/Octubro a ULJM contrata trabalhadores sazonais para dar resposta ao acréscimo de procura de alguns produtos durante essa época do ano. Como alguns desses trabalhadores são contratados todos os anos, a ULJM proporciona a possibi-

## A OPINIÃO DOS FORMANDOS



### > HÉLDER FERREIRA, 33 ANOS

Escriturário

Deixou de estudar quando completou o 8.º ano, para começar a trabalhar. No início tentou continuar a estudar à noite mas, como trabalhava por turnos, tinha dificuldade em conciliar horários e acabou por desistir.

Assim que abriram as inscrições para o RVCC foi dos primeiros a inscrever-se. Reconhece que no início teve alguma dificuldade porque perdera os hábitos de estudo. A maior dificuldade foi encontrar o ritmo, mas uma vez

ultrapassado esse obstáculo decidiu que não iria parar e em Outubro iniciou o processo de RVCC para obter a certificação do 12.º ano. Não pensa, no entanto, ficar por aqui e equaciona a hipótese de entrar para a Universidade, onde pretende obter a licenciatura em Economia e Gestão. O processo RVCC «abriu-me novos horizontes, devolveu-me a confiança e agora quero progredir até onde puder».



### > ARMANDO LEITÃO, 57 ANOS

Supervisor de armazém

«As voltas da vida» obrigaram-no a deixar os estudos quando terminou a 4.ª classe, mas como sempre teve vontade de aprender e evoluir aos 18 anos recomeçou a estudar e completou o 6.º ano. Teve que voltar a parar porque, entretanto, constituiu família e não conseguia conciliar trabalho, estudos e compromissos familiares. Aos 56 anos, com quase 40 na empresa, frequentou o primeiro curso de RVCC (9.º ano). Enaltece as vantagens deste processo, quer para a empresa quer para os trabalhadores, porque abre novas perspectivas e horizontes. Não escamoteia as dificuldades que encontrou em relação ao Portefólio. «Quando nos pedem para identificar o nosso percurso de vida, sentimos alguma dificuldade. Inicialmente pensei que arrumava aquilo com três ou quatro páginas, mas à medida que o processo se vai desenrolando e nos vamos identificando com ele vamos descobrindo novas coisas e acabei por escrever dezenas de páginas.»

O papel dos formadores – reconhece – foi fundamental para poder progredir. Ao longo da sua vida profissional frequentou várias ações de formação, sempre no âmbito profissional, pelo que «a vertente de enriquecimento de conhecimentos que esta nova lógica de aprendizagem proporciona abre novos horizontes». Pensa, por isso, frequentar o RVCC para obter a certificação do 12.º ano «e quem sabe, um dia mais tarde frequentar uma universidade sénior», conclui.



### > REGINA ANTUNES, 48 ANOS

Analista

Deixou de estudar aos 13 anos quando concluiu o 6.º ano de escolaridade. A trabalhar na ULJM há mais de duas décadas, em 2007 foi incentivada a fazer o RVCC (9.º ano). Inseriu-se bem no processo mas inicialmente sentiu grandes dificuldades na área das tecnologias. «Fazia-me tudo muita confusão... trabalhar com um computador, enviar e-mails, era um bicho de sete cabeças, mas hoje não consigo passar sem estas ferramentas todas.» Não pensa, por enquanto, prosseguir para o RVCC (12.º ano). Por agora a prioridade é aprender inglês. «Depois se verá», remata.

lidade, a quem estiver interessado, de fazer o RVCC (9.º ano). «Isso não implica qualquer compromisso para o trabalhador contratado sazonalmente, é apenas uma possibilidade de valorização proporcionada pela empresa. Obtido o RVCC e terminado o contrato sazonal, se o trabalhador quiser voltar no ano seguinte volta, mas se não estiver interessado e o RVCC até tiver contribuído para encontrar um emprego mais estável, a empresa só tem a congratular-se com isso», faz questão de salientar Fátima Valério. E a concluir lança um repto: «Se houvesse mais empresas a desenvolverem processos idênticos, seria melhor para os trabalhadores, para as empresas e para o país.»

### CEPRA: CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES ESTÁ EM CRESCIMENTO

O Centro de Novas Oportunidades (CNO) do CEPRA (Centro de Formação Profissional de Reparação Automóvel) completa, em 2008, seis anos de actividade.

Criado em 2002, ainda com a designação de Centro de RVCC, surge na sequência da participação do CEPRA – a convite do IEF, I.P. – no Programa Leonardo, um projecto



Carmen Ruivo

transnacional iniciado em 2000 que desenvolvia uma metodologia de Reconhecimento de Competências Profissionais para mecânicos de automóveis.

Até 2005 o processo RVCC apenas certificava competências escolares para o ensino básico (6.º e 9.º ano), mas em 2005 o CEPRA foi convidado pelo IEF, I.P. a iniciar o RVCC Profissional e, em 2007, iniciou o RVCC de nível secundário (12.º ano). «Tem sido um processo desenvolvido por etapas,

com os pés bem assentes no chão», esclarece a coordenadora do CNO do CEPRA, a Dr.ª Cármen Ruivo, que enaltece a importância do RVCC escolar para o sector automóvel, «onde a maioria das pessoas tem uma escolaridade muito baixa».

«A valorização académica corresponde a uma valorização pessoal e muitas pessoas sentem-se motivadas a prosseguirem os seus estudos. Completado o 9.º ano voltam para a escola porque lhes foi despertada, ao longo do processo de RVCC, a necessidade de enriquecerem os conhecimentos. Esta é uma das grandes virtudes e potencialidades do processo de RVCC, pois aumenta a auto-estima e favorece o reconhecimento das potencialidades que muitas vezes as pessoas ignoravam possuir. Daí que o processo de RVCC termine sempre com uma projecção das pessoas para o futuro, pois consideramos importante que cada um dos participantes se consciencialize das suas potencialidades e sinta vontade de as explorar na sua plenitude», afirma.

### COMBATER A IDEIA DE FACILITISMO

Por vezes, a comunicação social passa para a opinião pública uma ideia de facilitismo



em todo o processo de RVCC. Carmen Ruivo não descarta a hipótese de poder haver casos em que isso aconteça, tal como acontece no sistema formal de ensino, onde há escolas que «facilitam» e outras que têm um elevado nível de exigência para com os seus alunos, mas salienta que para algumas pessoas é mais fácil irem para a escola concluir o 9.º ou o 12.º ano do que entrar num processo de RVCC. «Este processo, embora privilegiando o relacionamento, é bastante individualizado e exige um pro-

cesso de reflexão interior e de reconhecimento de competências que é mais complexo do que muitas vezes se julga», adverte. E dá um exemplo: «Um candidato com vinte e poucos anos normalmente não tem competências, experiência nem história de vida, pessoal e profissional, para entrar neste processo e obter a certificação, porque não lhe será possível sequer construir o Portefólio Reflexivo de Aprendizagem para apresentar perante o júri que lhe irá atribuir a certificação.» Por isso, quan-

do aparecem candidatos nestas condições são normalmente reencaminhados para outras vias que lhes permitam concluírem o 9.º ou o 12.º ano.

«No entanto», reconhece, «há pessoas que chegam ao CEPRA aliciadas pela celeridade do processo (4 meses para o 9.º ano e 6 a 9 meses para o 12.º) mas ignoram as suas exigências. Por isso é frequente ouvir-se pessoas a dizerem “Vimos cá para tirar o certificado”, como se bastasse fazer um requerimento para o obter.» Quando estas situações ocorrem são-lhes explicadas, durante a entrevista, as exigências do processo e muitos acabam por admitir que o RVCC não é a via adequada para obterem as habilitações que desejam, sendo reencaminhados para outras vias formativas. Os números, aliás, falam por si. Tendo iniciado em 2007 o RVCC de nível secundário (12.º ano), o CEPRA recebeu no primeiro ano 700 candidatos, dos quais 650 foram encaminhados para outras vias. Este ano (até Junho), dos 1500 inscritos só 251 estão em processo de certificação.

A maioria das pessoas que procuram o reconhecimento do 6.º e 9.º anos pertencem ao escalão etário acima dos 40 anos, enquanto para o RVCC do 12.º ano os candidatos provêm, essencialmente, da faixa etária entre os 30 e os 40 anos e têm como habilitação o 4.º ou 6.º ano. Carmen Ruivo observa que à medida que a **Iniciativa Novas Oportunidades** vai sendo mais conhecida as empresas começam a enviar os seus trabalhadores para entrarem no processo RVCC, estabelecendo protocolos com o CEPRA para esse efeito.

O facto de a escolaridade dos profissionais do sector automóvel ser muito reduzida justifica a opção, mas Carmen Ruivo esclarece que também algumas autarquias (nomeadamente Lisboa, Odivelas e Loures) recorrem ao CEPRA para integrarem funcionários no sistema de RVCC. «No caso de funcionários das autarquias, os formandos têm o aliciante suplementar de poderem aspirar a uma promoção interna, o que aumenta as vantagens do processo», conclui. Nem sempre, porém, os candidatos conseguem obter a certificação total das suas competências. Nestes casos são encami-

## A OPINIÃO DOS FORMANDOS



> **CARLOS REBELO** é responsável pelos armazéns e manutenção do CEPRA. Tendo sido obrigado a interromper os estudos muito jovem, foi dos primeiros a inscrever-se no RVCC para obter a certificação do 9.º ano. Tinha então 42 anos. Como sempre teve vontade de progredir através dos estudos, inscreveu-se posteriormente no RVCC do nível secundário, tendo obtido a certificação com 43 anos.

Confessa que foi um sonho que realizou e não descarta a hipótese de um dia frequentar a Universidade. Não foi, porém, um caminho sem escolhos. Reconhece que teve algumas dificuldades na interpretação do referencial, mas com a ajuda dos formadores conseguiu ultrapassá-las.

Rejeita, liminarmente, a ideia de facilitismo e assinala que algumas pessoas que frequentam o CEPRA se vêem obrigadas a abandonar o processo de RVCC precisamente porque vinham iludidas com a ideia de que seria muito fácil mas depois, ao depararem com a realidade, acabam por desistir.



> **PAULA GAMBUTAS** trabalhou 12 anos numa empresa como secretária de direcção. Quando a empresa encerrou deparou-se com a situação de ter apenas o 11.º ano incompleto e de não poder provar as competências adquiridas ao longo da sua actividade profissional.

Andava há vários anos a tentar actualizar os seus conhecimentos e completar o 12.º ano, mas o facto de ser mãe solteira impedia-a de frequentar cursos nocturnos. Sucedeu-se um período em que trabalhou com contratos temporários porque não conseguia justificar as suas competências e capacidades profissionais.

Quando surgiu a oportunidade do RVCC inscreveu-se, tendo iniciado em Setembro. Até ao momento não teve dificuldades em adaptar-se à metodologia do curso e em identificar-se com todo o processo. Faz uma análise positiva e espera conseguir, no final, obter a certificação que lhe permita encarar o mercado de trabalho com outras ferramentas.

«A experiência a nível de secretariado e assessoria de direcção está cá, mas prová-lo numa entrevista é muito difícil», remata.



nhados para uma formação complementar que pode passar, por exemplo, pelo ensino recorrente.

### 0 RVCC PRO

O sector automóvel tem algumas características específicas em termos de mercado de trabalho. Se, por um lado, não há praticamente desemprego, por outro a maioria dos mecânicos não tem certificação profissional. Muitos começaram a trabalhar aos 14/15 anos e deparam-se com a situação de, 20 ou 30 anos após terem iniciado a sua actividade profissional, não poderem certificar (comprovar) as suas competências. Esta questão – aliada ao facto de a maioria dos profissionais do sector apresentar uma escolaridade muito baixa – levou o CEPRA a fazer uma forte aposta no RVCC PRO, correspondendo assim ao convite que lhe foi endereçado pelo IEF, I.P.

Iniciado em 2006, o RVCC PRO permite aos profissionais do sector de reparação automóvel verem reconhecidas as suas competências profissionais e obterem um Certificado de Qualificação Profissional que as comprove com base na sua experiência de trabalho.

Até ao momento, o CEPRA só está a fazer certificação profissional dos Mecânicos de Automóveis Ligeiros, tendo certificado as competências de 260 profissionais num universo de 494 candidaturas apresentadas. Até final do ano, porém, a certificação será alargada às áreas de Reparadores de Carroçarias de Automóveis Ligeiros e Mecatrónicos Automóveis. O objectivo do CEPRA é fazer a certificação integrada (valência escolar e profissional) mas, como nos explica Carmen Ruivo, por agora a certificação escolar e profissional são feitas em tempos e locais diferentes. O facto de o RVCC PRO ser um processo muito mais rápido do que o escolar (demora apenas entre 1 e 2 meses) e corresponder, em grande número de situações, a uma prioridade dos candidatos que o frequentam, leva a que muitos descurem a vertente escolar e as suas potencialidades em termos de enriquecimento pessoal. De qualquer modo, o CEPRA procura incentivar os profissionais que frequentam o RVCC PRO a aproveitarem o seu portefólio para desenvolverem o RVCC escolar e vice-versa. «A forma como este processo vai evoluir também depende em parte da forma como as próprias empresas encaram as

vantagens de incentivarem os seus colaboradores a entrarem num processo de certificação integrada.»

As acções de formação do CEPRA também reflectem preocupações ambientais, fomentando as boas práticas de cidadania integradas nos conteúdos programáticos. Assim, dispõe de um Ecoponto para recolha de resíduos como o vidro, embalagens e papel, um contentor de pilhas e contentores para resíduos gerados na actividade formativa (acumuladores, baterias, óleos, embalagens de plástico e metálicas, diluentes de limpeza e aparelhos de pintura). O CEPRA procede, ainda, ao encaminhamento de plásticos, carroçarias e motores para reciclagem.

- › A Agenda de Reforma da Formação Profissional
- › Preparar os Centros de Formação para a mudança
- › As novas oportunidades conquistam-se
- › **CFP de Santarém: cursos à medida**
- › Formação em alternância (articulada) de contextos de aprendizagem
- › A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência

## ▶ CFP DE SANTARÉM: CURSOS À MEDIDA

Dando continuidade ao seu trabalho de divulgação das ofertas formativas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, a *Formar* considerou importante divulgar a experiência do Centro de Formação Profissional de Santarém no âmbito dos cursos EFA-NS



› CARLOS BARBOSA  
DE OLIVEIRA  
Jornalista

### INTRODUÇÃO

Ressalve-se desde já que, não sendo ainda possível fazer uma avaliação final sobre qualquer um dos cursos já implantados, cuja conclusão só ocorrerá em Julho de 2009, o objectivo desta reportagem no CFP de Santarém visa essencialmente dar a conhecer a forma como o processo se está a desenvolver e qual tem sido o seu impacto a nível local.

A implantação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos do Nível Secundário (EFA-NS) insere-se na Iniciativa Novas Oportunidades e tem como objectivo prioritário elevar os níveis de qualificação da população portuguesa adulta, quer no âmbito escolar, quer profissional. Tendo em consideração o baixo nível de escolaridade da população adulta e a entrada precoce de um grande número de jovens no mercado de trabalho, compreende-se facilmente o impacto que esta via formativa poderá ter na melhoria dos padrões de vida de muitos adultos, quer a nível profissional e económico, quer a nível social.

Embora os EFA-NS sejam, essencialmente, uma oferta integrada de educação e forma-

ção que permite obter uma dupla certificação (certificação escolar – 12.º ano e profissional – nível 3), as entidades promotoras públicas e privadas (escolas, autarquias, empresas, sindicatos, associações e centros de formação profissional) disponibilizam igualmente aos interessados cursos EFA-NS que conferem apenas certificação escolar.

### UMA APOSTA GANHA

Quando, em Novembro de 2007, o CFP de Santarém iniciou o primeiro curso EFA-NS, para Técnicos de Acção Educativa (TAE), os técnicos e responsáveis envolvidos no processo depararam-se com um conjunto novo de conceitos e referências. «Tivemos que mudar mentalidades e trabalhar com conceitos diferentes. Foi necessário alterar instrumentos e processos que estavam muito enraizados na nossa forma de trabalhar e fazer uma gestão diferente dos cursos, porque as novas regras não decalcavam com o percurso e o modelo de Formação Profissional a que estávamos habituados», diz o Eng.º Jorge Reis, Chefe de Serviços da Unidade de Gestão e Desenvolvimento de Qua-

lificações do CFP de Santarém. A Eng.ª Mónica Sousa, técnica de acções de formação a quem foi cometida a tarefa de coordenar este primeiro curso EFA, corrobora a mesma opinião: «A forma de gestão destes cursos é muito flexível porque depende do grupo, do formador e do modelo adoptado para cada um.» A verdade, porém, é que as dificuldades foram ultrapassadas com sucesso, como o demonstra o facto de este ano terem em funcionamento 11 cursos em 7 áreas diferentes.

Mas recuemos um pouco... e voltemos a 2007 para percebermos melhor, nas palavras de Jorge Reis, como tudo começou: «Quando iniciámos os cursos EFA-NS não tínhamos muito bem a percepção da sua necessidade e do impacto que poderiam ter na comunidade local. Foi o IEF, I.P. que nos lançou o desafio, a que respondemos prontamente.»

De acordo com os dados obtidos junto do Governo Civil de Santarém (referentes a 2006), a população do distrito tem vindo a crescer mas a sua taxa de actividade é inferior à média nacional. Embora não seja dos distritos mais afectados pelo desempre-



Mónica Sousa

go, 93% da população desempregada procura um novo posto de trabalho, sendo que 40% pertence ao escalão etário entre os 35 e os 54 anos. Acresce que a dificuldade em encontrar emprego está muito relacionada com os baixos índices de escolaridade (6,6% não possui qualquer habilitação escolar e 56% não tem a escolaridade obrigatória). Estes dados permitem perceber melhor não só a importância da implantação dos cursos EFA-NS no distrito, como a cres-



Jorge Reis

cente procura da população por esta nova oferta formativa.

«Depois de iniciados os dois primeiros cursos para Técnicos de Ação Educativa temos vindo a sentir, desde o início do ano, uma grande procura por parte da população, que é confirmada pelas informações que nos chegam através dos Centros de Emprego», diz Jorge Reis. Esta procura justifica que durante o ano 2008 o CFP de Santarém tenha iniciado 11 cursos em 7

áreas profissionais diferentes mas, como esclarece Jorge Reis, «mais importante do que o número de cursos é a variedade da procura». Efectivamente, essa diversidade manifesta-se, por exemplo, na realização de um curso para técnicos instaladores de sistemas solares térmicos ou num curso para esteticistas, que começará em breve.

Uma das grandes vantagens que os cursos EFA-NS vieram introduzir reside, na opinião do Chefe de Serviços, na possibilidade de alargarem a oferta de acordo com as necessidades da população. «Em vez de termos, por exemplo, 10 cursos estanques e ficarmos à espera de inscrições, como sucedia antes, agora há uma flexibilidade que permite gerir a oferta de acordo com as necessidades sentidas. É um processo muito mais dinâmico e que vai mais rapidamente de encontro às necessidades de formação sentidas localmente. Agora estamos em condições de criar cursos à medida, capazes de dar resposta imediata às solicitações do tecido social do distrito, que nos são manifestadas pela procura das pes-





soas, das exigências das empresas ou dos Centros de Emprego.»

Esta flexibilidade traduzir-se-á também no plano de formação para 2009 que, embora ainda não esteja aprovado superiormente, procura adequar a oferta à procura. É previsível, por isso, que a resposta à necessidade de reconversão profissional de desempregados se venha a traduzir em novas ofertas. É o caso de um curso de Termalismo que foi introduzido no Plano para 2009 porque a procura de técnicos nessa área o justificou. No entanto, outros cursos em áreas não programadas poderão surgir, se tal se revelar necessário. Jorge Reis clarifica: «Se um Centro de Emprego nos diz, por exemplo, que vai encerrar uma fábrica, gerando um determinado número de desempregados que é necessário reverter para dar resposta, suponhamos, à abertura de uma fábrica de painéis solares, nós agora estamos em condições de montar rapidamente os cursos necessários para responder a essa exigência de reconversão.»

Mas há ainda outra via de entrada para os cursos EFA-NS: pessoas que não tendo competências para concluir um processo de RVCC são encaminhadas pelos CNO para

estes cursos, que se adequam melhor às suas características.

### PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Era importante saber, também, o que distingue os cursos EFA-NS do ensino «regular» e como se desenvolve o processo de aprendizagem.

Mónica Sousa começou por salientar o facto de estes cursos trabalharem competências e não conteúdos, o que «faz toda a diferença». «Tudo é trabalhado através de actividades e auto-avaliação. É importante que, desde o início, os participantes percebam essa diferença. A maioria está habituada ao ensino regular, cujos conhecimentos são comprovados através de testes, e quando lhes dizemos que aqui nada se passa assim, porque se trata de um processo evolutivo, por vezes as pessoas reagem com alguma estranheza. Mas é muito importante que as pessoas percebam isso logo de início», salienta.

Outra diferença fundamental é a inexistência de um modelo rígido, podendo quase dizer-se que cada curso tem um modelo próprio. Mónica Sousa explica como tudo se passa: «A equipa formativa é que vai construir o modelo do curso, tendo como ba-

se as características do grupo e a sua experiência de vida e o Referencial de Competências-Chave. É esse modelo que vai definir o conjunto de actividades que vão ser desenvolvidas ao longo da formação (na vertente escolar). Depois, em função da saída profissional, cada curso terá também as suas características específicas.»

Resumindo, cada curso tem um modelo que é determinado em função dos participantes, da saída profissional e do Referencial de Competências (Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação).

Ao contrário do que acontece com a formação escolar (em sala), cuja carga horária pode variar entre as 1200 e as 2000 horas, a vertente profissional dos cursos EFA-NS é composta por uma carga horária fixa (210 horas).

A formação é feita em contexto de trabalho em empresas ou instituições da região e só se inicia depois de os participantes terem concluído a vertente escolar. Jorge Reis explica esta opção com o facto de algumas entidades, com necessidade de trabalhadores em algumas áreas, «tentarem por vezes seduzir os trabalhadores antes de terminarem o curso». Como se pode facil-

## OS FORMADORES

Quisemos saber a opinião de dois formadores que trocaram o ensino informal pelos cursos EFA, a quem colocámos quatro questões:

1. *Que razões o levaram a trocar o ensino regular (formal) pelos cursos EFA?*
2. *Quais as principais diferenças que encontrou?*
3. *Quais as principais vantagens e inconvenientes que encontrou nos cursos EFA (nomeadamente a relação entre formadores e formandos, a metodologia e a participação/interesse/motivação dos formandos)?*
4. *Quais as dificuldades que encontrou em se adaptar à metodologia dos cursos EFA?*



> CLÁUDIA ASSIS

Formadora da Unidade Cultura, Língua e Comunicação, licenciada em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa e com pós-graduação em Higiene e Segurança no Trabalho.

Dez anos de experiência no ensino regular.

1. «Educar não é repetir ideias, é criar, inventar» e o ensino é um contrato de risco... assim, esta opção foi principalmente pelo desafio.
2. As principais diferenças prendem-se com o público-alvo, com os conteúdos a ministrar e com o facto de haver co-docências.  
Neste tipo de cursos deparamo-nos com grupos demasiado heterogéneos, com percursos de vida diversificados e emocionalmente instáveis, o que faz com que, positivamente, nos tenhamos que entregar de corpo e alma, obrigando-nos a crescer muito mais rápido como profissionais.

No que respeita aos conteúdos, estes cursos apresentam conteúdos muito diversos, abrangendo diversas áreas do conhecimento e exigindo dos formadores um empenho mais sólido, multifacetado e polivalente.

Em relação à co-docência, entendo sempre que o trabalho em grupo é mais be-

néfico, quer para os formandos, quer para os formadores. A troca de ideias, de experiências e de atitudes enriquecem-nos a nós e, consequentemente, aos formandos que nos rodeiam.

3. Inconvenientes propriamente ditos não há.

A relação formandos/formadores é mais frutífera e enriquecedora. A entrega tem que ser total e entendo ambos os pólos como um todo, que só se consegue com uma grande entrega e harmonia; a metodologia é fantástica! O programa permite-nos ir de encontro às expectativas dos formandos em geral e de cada um em particular, ao mesmo tempo que usamos a nossa criatividade e originalidade; a participação/interesse/motivação dos formandos (...) Faz-me lembrar o apaixonante livro de Antoine de Saint Exupéry «– Tens de ter muita paciência, respondeu a raposa. Primeiro, sentas-te um pouco afastado de mim, assim, na relva. Eu olho para ti pelo rabinho do olho e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, de dia para dia, podes sentar-te cada vez mais perto... se vieres a uma hora qualquer, nunca posso saber a que horas hei-de vestir o meu coração...»

Foi de mãos dadas com o *Príncipezinho* que entrei no mundo fascinante e mágico de cada um dos formandos...

4. Não entendo como dificuldades o ser formadora num curso EFA Secundário, mas sim um desafio, quer a nível profissional, quer a nível pessoal...

mente concluir, esse aliciamento – embora possa ser sedutor para o formando e aliciante para a empresa – acaba por penalizar os formandos e desvirtuar um pouco os objectivos dos cursos, que consistem em promover a qualificação das pessoas de molde

a que se tornem mais capazes e competitivas no mercado de trabalho.

### CERTIFICAÇÃO

Como já se referiu, os cursos EFA-NS conferem no final uma dupla certificação. No

entanto, há casos em que os participantes apenas pretendem obter uma certificação escolar. Nessas situações, os cursos são montados apenas com essa vertente. Foi o que aconteceu num curso iniciado em Outubro, na Chamusca. Não

**> PEDRO BAIARRADA**

Formador da Unidade de Sociedade, Tecnologia e Ciência, licenciado em Ensino de Matemática.

Um ano de experiência no ensino regular. Colaborador do CFP Santarém desde 2003.

1. No meu caso pessoal não houve uma troca do ensino regular pelos cursos EFA dado que, na impossibilidade de ingressar no ensino regular após a conclusão do estágio pedagógico (no ensino regular) devido ao excesso de candidatos ao concurso nacional de professores, aproveitei a oportunidade que me surgiu de ingressar no Centro de Formação Profissional de Santarém. A qualidade das equipas formativas e a boa camaradagem que tem existido entre todos os colaboradores deste Centro têm-me dissuadido de procurar o ensino regular. Outro aspecto importante é a forma carinhosa com que os adultos me têm recompensado pelo trabalho que com eles venho desenvolvendo ao longo destes anos.
2. No ensino regular o trabalho é desenvolvido sobretudo com jovens, enquanto os cursos EFA envolvem na sua grande maioria a participação de adultos. Desde logo, este simples facto tem muitas diferenças. O maior estímulo no trabalho com jovens reside na maior imprevisibilidade do decurso das sessões, dado o carácter irreverente e criativo das pessoas desta faixa etária. Por outro lado, os adultos que, embora na sua grande

maioria são mais previsíveis, também são mais empenhados, interessados e recompensadores do trabalho que nós, formadores, desenvolvemos.

3. Estes cursos apresentam diversas vantagens dado que permitem envolver adultos que à partida dificilmente se enquadrariam num sistema tradicional de ensino, sistema esse, aliás, no qual muitos deles repetiram experiências de insucesso. Outro aspecto importante é o desenvolvimento de competências nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação que, desde o dealbar deste século, se apresentam como um parâmetro indispensável em qualquer sistema de ensino/formação. A relação com os formandos tem sido uma das grandes mais-valias destes processos dado que as sessões se processam de uma forma harmoniosa, em que os formandos são actores da sua própria aprendizagem e onde a simples transmissão de conhecimentos por um professor dá lugar a uma partilha de experiências que, de uma forma organizada e harmoniosa, permite o desenvolvimento de novas competências.
4. Uma das grandes dificuldades destes cursos é o carácter heterogéneo dos grupos de formandos, com conhecimentos, competências, experiências, motivações, sensibilidades, interesses e capacidades muito diferentes. Por vezes torna-se difícil gerir um grupo com géneses tão distintas. Por outro lado,

esta variedade apresenta-se como um incentivo por dois motivos: a metodologia a implementar em cada sessão é um desafio constante; e a riqueza de experiências e saberes partilhados entre os formandos e entre estes e o formador.

Outro aspecto prende-se com a necessidade de desenvolver uma planificação adequada a todos e a cada um dos formandos e que, simultaneamente, esteja enquadrada com o Referencial de Competências. Esta dificuldade resulta não só da heterogeneidade de cada grupo de formandos, mas principalmente da elevada subjectividade e complexidade do referencial, por vezes com uma linguagem dificilmente decifrável.

tendo sido possível uma concertação de interesses na vertente profissional, foi criado um curso só com a componente escolar. «Este caso não pode ser encarado como regra, mas sim como excepção. O nosso objectivo é fazer cursos com as duas ver-

tentes que permitam aos participantes obterem a dupla certificação», faz questão em frisar Jorge Reis.

E, embora não seja ainda possível fazer um balanço conclusivo sobre os cursos EFA-NS, Jorge Reis e Mónica Sousa salientam

desde já que «é perceptível uma melhoria muito considerável na autonomia das pessoas; não ficam à espera de receber conceitos e informações, vão à procura. Pensamos ser fruto das estratégias aplicadas nesta modalidade. Sentimos também gran-



des progressos ao nível do saber-estar, mas como estamos numa fase muito prematura ao nível da operacionalização, estamos em aprendizagem/crescimento diário...»

### OS FORMADORES

Os cursos EFA-NS requerem formadores com novas características e competências. Se na vertente profissional não há grande dificuldade em encontrar formadores com as características exigidas, o mesmo não se passa na vertente escolar. Ao contrário do que acontece no ensino formal, exige-se que os formadores sejam polyvalentes pois aqui não se trata de ministrar conteúdos sobre uma matéria específica. Por outro lado, é necessário que os formadores se insiram e adaptem a este modelo.

### OS FORMANDOS

Ouvimos, também, a opinião de duas formandas do Curso de Técnicas de Acção de Educativa.



> **MARIA JOÃO ADÃO, 38 anos, 10.º ano, cortadora têxtil**, deixou de exercer a sua actividade há vários anos porque a fábrica onde trabalhava encerrou. Inicialmente trabalhou como empregada em cafés e restaurantes, mas o seu gosto por crianças sempre a fez pensar na oportunidade de vir a trabalhar numa «escolinha». Faltavam-lhe, porém, as habilitações necessárias, pelo que encarou a possibilidade de frequentar este curso como a oportunidade de cumprir o seu desejo. Não nega ter encontrado algumas dificuldades em retomar os estudos, mas a ajuda dos formadores foi fundamental para as ultrapassar. Inicialmente sentiu-se incapaz de manejar um computador «porque tudo aquilo me fazia uma grande confusão», mas depois da formação que lhe foi dada e do apoio e entajuda das colegas ultrapassou as dificuldades e hoje considera o computador uma ferramenta essencial. Encara, com entusiasmo, a ideia de abraçar uma nova etapa da sua vida.



Entusiasmada está também **SOFIA NUNES, 27 anos, 9.º ano, desempregada**. Tal como a sua colega sempre gostou de crianças, por isso foi com grande alegria que recebeu a notícia de que fora seleccionada para frequentar o curso. Não encontrou qualquer dificuldade e gosta do método utilizado nos cursos EFA-NS, onde realça o empenho e a motivação que lhe é dada pelos formadores. «É muito diferente da escola, aqui prestam-nos mais atenção e estão sempre dispostos a ajudar-nos a resolver os problemas.» O futuro? Com este curso estou certa de que vou conseguir realizar o meu sonho de trabalhar com crianças.

- › A Agenda de Reforma da Formação Profissional
- › Preparar os Centros de Formação para a mudança
- › As novas oportunidades conquistam-se
- › CFP de Santarém: cursos à medida
- › **Formação em alternância (articulada) de contextos de aprendizagem**
- › A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência

## ▶ FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (ARTICULADA) DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM



› ANA PAULA FILIPE

Directora de Serviços de Organização da Formação

### INTRODUÇÃO

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, a centralidade das medidas que visam o aumento das qualificações reflecte a consciência de que é necessário actuar, de forma decisiva, para qualificar mais e melhor os Portugueses, constituindo um pilar essencial das políticas de emprego e de formação profissional.

Simultaneamente, o Sistema Nacional de Qualificações afirma, entre os seus objectivos primordiais, a promoção da generalização do nível secundário como qualificação mínima da população; a elevação da formação de base da população activa, possibilitando a sua progressão escolar e profissional; a estruturação de uma oferta relevante de formação inicial e contínua ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho; a promoção de uma oferta formativa diversificada, no contexto da formação ao longo da vida, geradora de qualificações baseadas em experiências e a garantia de que os cursos profissionalizantes de jovens conferem dupla certificação (escolar e profissional).

Num quadro de co-responsabilidade na consecução destas políticas, o IEFP, I.P. tem sublinhado, no seu papel de operador, uma ló-

gica de convergências que potenciem a sua intervenção junto do público jovem e adulto. Neste contexto, os Cursos de Aprendizagem, modalidade de formação da iniciativa do IEFP, I.P., assumem-se como uma oferta de dupla certificação de nível secundário particularmente relevante, dirigida a um público com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos e que privilegia a inserção no mundo do trabalho sem limitar, no entanto, o prosseguimento de estudos de nível superior.

### REVISÃO DO ENQUADRAMENTO LEGAL

Decorridos cerca de 10 anos sobre o processo de revisão que culminou com a publicação do Decreto-Lei n.º 205/96, período de tempo em que ocorreram mudanças significativas nos sistemas de educação e de formação, a actual proposta de enquadramento legal para os Cursos de Aprendizagem pretende harmonizar, num quadro de co-existência com outras modalidades de dupla certificação de nível secundário, os aspectos que são passíveis de harmonização e que se traduzem em vantagens directas para os destinatários (por exemplo, a revisão das cargas horárias, no sentido da sua redução sem prejuízo para a aquisição

das competências visadas em cada perfil de saída, ou a adopção gradual do Catálogo Nacional de Qualificações, na óptica da transparência das qualificações), e optimizar os investimentos efectuados, valorizando a sua característica diferenciadora – a alternância dos contextos de aprendizagem. Pretende-se, assim, criar as condições favoráveis à promoção de uma nova dinâmica, mais actual e flexível e, deste modo, mais consentânea com as necessidades e as expectativas dos jovens e das respectivas famílias, assim como das empresas e da economia nacional.

O reforço e a vitalidade dos Cursos de Aprendizagem passam assim, em grande medida, pelo reconhecimento do potencial formativo da situação de trabalho, encarando a alternância não como uma mera sucessão alternada de contextos de formação, cumprindo cada um o seu papel com reduzido nível de interactividade, mas antes como uma sucessão de contextos de formação, articulados entre si, que promovam a realização das aprendizagens com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída.

A valorização crescente da intervenção e do contributo formativo das empresas,



sociocultural, científica e tecnológica, também a prática em contexto de trabalho deverá passar a dispor de referenciais, neste caso de actividades, de forma a garantir que a formação desenvolvida na empresa cumpre os objectivos que lhe estão atribuídos e, simultaneamente, num momento anterior, permite confirmar se as mesmas dispõem, efectivamente, de condições e meios adequados e suficientes para assumir uma determinada formação prática em contexto de trabalho.

Por forma a garantir que estas alterações sejam devidamente implementadas torna-se necessária a preparação/actualização dos diversos intervenientes para actuarem em conformidade com esta concepção de alternância, em particular no que concerne ao planeamento da formação, à intervenção da empresa e do tutor e à interacção dos diferentes elementos da equipa formativa.

Por fim, associada a este esforço deverá, ainda, considerar-se a adopção de medidas que facilitem a percepção por parte das empresas, do público-alvo, das famílias e da sociedade em geral do que são os Cursos de Aprendizagem e da mais-valia que representam no processo de qualificação dos Portugueses, afirmando como factor real de competitividade, para os profissionais que obtiverem a sua qualificação pela frequência destes cursos, as aprendizagens e as experiências desenvolvidas em contexto de trabalho.

assumindo-se como verdadeiros espaços de formação geradores de progressão das aprendizagens tem, naturalmente, implícito um maior nível de exigência, quer por parte das empresas, quer dos restantes actores que intervêm nos Cursos de Aprendizagem. Esta exigência acrescida verifica-se, desde logo, ao nível da estrutura curricular e dos respectivos referenciais de formação de suporte, mas também do trabalho de

coordenação pedagógica e de articulação sistemática entre contextos de formação, ou seja, pressupõe que subjacente à concepção e ao desenvolvimento curricular esteja a interactividade e a complementaridade entre componentes e contextos de formação e que se defina o respectivo quadro de suporte e de acompanhamento.

É neste entendimento que, à semelhança do que se verifica para as componentes

- › A Agenda de Reforma da Formação Profissional
- › Preparar os Centros de Formação para a mudança
- › As novas oportunidades conquistam-se
- › CFP de Santarém: cursos à medida
- › Formação em alternância (articulada) de contextos de aprendizagem
- › **A qualificação e o emprego das pessoas com deficiência**

## ▶ A QUALIFICAÇÃO E O EMPREGO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No quadro geral da reflexão sobre a «Reforma da Formação Profissional» e tendo em conta o contexto global de grande escassez de empregos em que vivemos, faz sentido uma reflexão específica sobre um importante segmento da população activa nacional que se encontra, à partida, numa situação de grande desvantagem, quer no acesso aos meios de qualificação existentes, quer na competição pelos empregos disponíveis



› ACÁCIO DUARTE

Consultor em formação e desenvolvimento

### UMA AINDA MAIS ESTREITA RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E O EMPREGO

Para a pessoa com deficiência que, mesmo quando colocada perante uma oportunidade de emprego em igualdade de qualificação com outros candidatos, continua em risco de ser preterida, o problema essencial a resolver é o do emprego, já que é este que lhe dá possibilidade de «governar a sua vida»; a formação, sendo naturalmente importante para a solução do problema, não deixa de ser apenas um meio, um objectivo intermédio. Pelo que uma boa política de formação pressupõe uma boa política de apoio ao emprego e uma muito estreita articulação entre elas; se assim não for, muito do investimento feito em formação acabará por se perder.

### UM ESFORÇO ACRESCIDO POR PARTE DE TODOS OS INTERVENIENTES

A diferença que a pessoa com deficiência apresenta, num mundo que não foi concebido e organizado tendo essa diferença em

conta, e que, portanto, lhe coloca obstáculo a seguir a obstáculo, pondo-a em constante risco de exclusão, faz com que o conceito «igualdade de oportunidades» não chegue para resolver o problema se não for cuidadosa e sistematicamente articulado com o conceito «discriminação positiva».

Para derrubar os obstáculos é necessário um esforço acrescido por parte de todos os intervenientes: desde logo da própria pessoa com deficiência e das suas famílias (esforço particular); também, naturalmente, dos que lhe estão próximos, dos amigos e das organizações solidárias da comunidade (esforço social); também, obviamente, das entidades públicas que tenham a seu cargo as políticas de formação, emprego e inclusão socioprofissional (esforço público); e sobretudo, mesmo que não pareça tão óbvio, das empresas, dos empregadores, no quadro da sua função de responsabilidade social (esforço privado). Será na conjugação e articulação destas quatro componen-

tes de esforço que as sociedades actuais poderão encontrar solução para o problema de acesso à formação e ao emprego, para o problema da inclusão socioprofissional de todos os seus cidadãos com deficiência.

### UM AMPARO JURÍDICO-NORMATIVO ADEQUADO E UM DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO ATENTO E COMPETENTE

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência cobre a área da qualificação e do emprego das pessoas com deficiência em vários dos seus artigos, nomeadamente: no art.º 24.º, relativo ao Direito à Educação, no art.º 26.º, relativo à Habilitação e Reabilitação, e no art.º 27.º, relativo ao direito ao Trabalho e Emprego. A Convenção faz corresponder à afirmação dos Direitos das Pessoas com Deficiência a obrigação dos Estados de «salvaguardarem e promoverem a realização desses direitos adoptando medidas apropriadas, incluídas na legislação».



A meu ver, a aplicação da Convenção na realidade nacional, neste âmbito da qualificação profissional e do emprego das pessoas com deficiência, implica o envolvimento de quatro componentes-chave: o Sistema de Ensino, a Agência Nacional para a Qualificação, o Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. e o sistema de trabalho do aparelho produtivo nacional. Implica, da parte de cada uma delas, esforços especiais, «medidas apropriadas incluídas na legislação», para que a activação dos direitos destes cidadãos possa efectivamente ocorrer.

### **UM SISTEMA DE ENSINO INCLUSIVO, EM QUE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA TENHAM OPORTUNIDADE E POSSIBILIDADE EFECTIVA DE SE QUALIFICAREM**

Para os ensinos Básico e Secundário, o amparo jurídico-normativo dos alunos com deficiência é fundamentalmente proporcionado por um diploma recente, o Decreto-Lei n.º 3/2008. Trata-se de um diploma de grande relevância, já que é destes dois patamares que saem para a vida adulta e de trabalho a maior parte dos alunos com deficiência.

Saem no primeiro patamar, com o alicerce de qualificação correspondente à escolaridade obrigatória, praticamente a totalidade dos jovens com deficiência intelectual ou com deficiência intelectual associada a outras deficiências («multideficiência») e é desejável

que alcancem pelo menos o patamar seguinte, uma qualificação de nível secundário, todos os alunos com deficiência cujo potencial de aprendizagem não esteja limitado pelo seu estágio de desenvolvimento cognitivo. O Decreto-Lei n.º 3/2008 configura um grande avanço no sentido do atendimento integrado das pessoas com deficiência nesta fase do seu percurso de vida, estabelecendo a universalidade do direito de acesso de todas as crianças e do direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas. Não obstante, a consideração da bondade do diploma não tem sido pacífica na sociedade portuguesa; assim, e no âmbito que ora aqui nos preocupa, suscitaria dois pontos de reflexão.

Um primeiro ponto refere-se à questão da invisibilidade da «deficiência mental»; a lei prevê, no capítulo V, modalidades específicas de educação para alunos surdos, para alunos cegos e com baixa visão, para alunos com perturbações do espectro do autismo e para alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita, nada referindo para os alunos com deficiência intelectual. Recorde-se aqui os esforços feitos por muitas pessoas, pelo menos a partir da década de 1970 até agora, para pôr na agenda, para retirar da invisibilidade, as necessidades educativas especiais das pessoas com deficiência intelectual – nomeadamente no quadro do movimento das CERC e nos tra-

balhos da Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental. O que é de rezear é que possa vir a ocorrer que uma parte importante dos alunos com deficiência intelectual (não facilmente visível «a olho nu», como acontece, de um modo geral, com as deficiências físicas) acabem embrulhados no segmento do insucesso, da desmotivação, da indisciplina, do abandono escolar, e que, transitando para o âmbito da formação profissional e o emprego, sem as competências supostas pelo cumprimento da escolaridade obrigatória, venham a encontrar-se de novo numa situação em que as suas necessidades específicas permaneçam invisíveis, não atendidas. Um segundo ponto para chamar a atenção para a questão do ajustamento entre a certificação escolar dos alunos que não conseguem (em razão, nomeadamente, da sua deficiência intelectual) alcançar a totalidade das competências de saída da escolaridade obrigatória/9.º ano e os requisitos de habilitação escolar («habilitações literárias») expressos em diversas leis e regulamentos, por exemplo, para a admissão na função pública, para assinatura de um contrato individual de trabalho, para obter uma licença, uma carta de condução, etc. (quando se redigem essas leis ou regulamentos pode inadvertidamente pensar-se que só quem não quer é que não alcança a escolaridade mínima obrigatória...).

### **UMA ANQ – AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO – TAMBÉM ELA ATENTA ÀS QUESTÕES DA INCLUSÃO DOS ACTIVOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA**

O amparo jurídico-normativo é aqui proporcionado pelo Despacho n.º 29176/2007 dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Prevê o acesso de pessoas com deficiência ao RVCC, à educação e formação de adultos, suportados pelos Referenciais de Competências-Chave em vigor, e à correspondente habilitação escolar (n.º 1).

Prevê que não se desperdice o saber adquirido pelas entidades que têm vindo a trabalhar com as pessoas com deficiência estabelecendo que, quando se justifique, haja Centros Novas Oportunidades operados



por «entidades formadoras especializadas no acolhimento de determinados públicos-alvo» [n.º 3].

Prevê ainda a possibilidade de sujeitar a operacionalização do Referencial de Competências-Chave a adequação a pessoas com diferentes tipos de deficiência, através de um meio designado por «Instrumento de Referência» [n.º 8].

Cuida do processo de avaliação e desenvolvimento da medida mediante a criação de uma «Comissão de Acompanhamento» em que estão representadas as entidades públicas com maiores responsabilidades na matéria: a própria ANQ, que coordena, o Instituto Nacional para a Reabilitação, a Direcção-Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular e o Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. [n.º 14].

Não esquece a questão da qualificação e da certificação profissional que se supor-te no Catálogo Nacional das Qualificações [n.º 25].

Além da expressão do desejo que à bondade deste amparo normativo corresponda, no terreno, uma implementação determinada, competente e muito diligente, acrescentaria apenas dois pequenos apontamentos. Um apontamento relativo ao Catálogo. O princípio de que se deve avançar para um «*design* inclusivo» dos edifícios, dos equipamentos, dos transportes, dos serviços, capaz de ter em conta as diferentes

necessidades dos diferentes cidadãos, incluindo aquelas que decorram da deficiência, também se deve aplicar, naturalmente, à construção dos referenciais de qualificação. Um segundo apontamento relativo à intervenção dos Centros Novas Oportunidades e ao RVCC escolar e profissional para sublinhar algumas questões relativas à deficiência intelectual. Desde logo, a já referida tendência para uma menor visibilidade da deficiência intelectual que poderá conduzir a insuficiente especificidade no atendimento. Depois, a indispensabilidade de um maior recurso a equivalência de saberes, a equivalência de competências, em consequência das limitações que o estádio de desenvolvimento cognitivo coloca no domínio dos níveis de abstracção e de elaboração mental inerentes a certos conceitos, a certas competências constantes do Referencial.

Finalmente, a questão, paralela à acima assinalada para os jovens à saída da escolaridade obrigatória, que é a da certificação escolar dos adultos com limitações cognitivas que lhes torna impossível corresponderem à totalidade do perfil de competências requerido pelo Referencial mas que necessitam de vencer o requisito formal da «escolaridade obrigatória» para acederem a outros direitos inerentes ao funcionamento da vida quotidiana incluindo, nomeadamente, a admissão na função pública ou

a celebração de um contrato individual de trabalho.

### **UM IEFP, I.P. – UM SERVIÇO PÚBLICO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – QUE CONSIDERE, ENTRE OS SEUS PÚBLICOS PRIORITÁRIOS, AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ASSEGURE UMA EFECTIVA COBERTURA NACIONAL DE APOIO À SUA INCLUSÃO PROFISSIONAL**

Neste âmbito, o amparo jurídico-normativo é proporcionado pela própria Lei Orgânica e Estatuto do IEFP, I.P. [Decreto-Lei n.º 213/2007 e Portaria 637/2007] que prevê expressamente o apoio a prestar «à inserção profissional e à reabilitação profissional das pessoas com deficiência» e pelo diploma legal que estabelece o «regime de apoio técnico e financeiro a prestar pelo Instituto aos promotores dos programas relativos a reabilitação profissional das pessoas deficientes» [Decreto-Lei n.º 247/89].

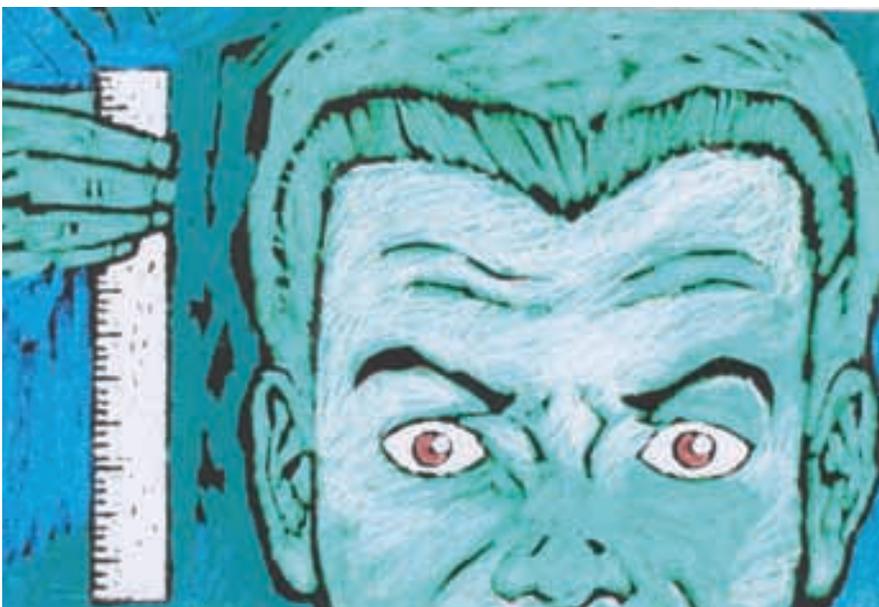
O IEFP, I.P. sempre incluiu na sua missão o apoio à reabilitação profissional e ao emprego das pessoas com deficiência, organizando a sua acção em duas vertentes complementares:

- a) O apoio às pessoas com deficiência prestado directamente pelos seus serviços: Centros de Emprego, Centros de Formação, Centros de Reabilitação Profissional.
- b) O apoio técnico e financeiro proporcionado pelo IEFP, I.P. a outras entidades da sociedade civil prestadoras de serviços de formação profissional e de apoio ao emprego de pessoas com deficiência.

A partir de 1986, a sua capacidade de intervenção neste campo foi fortemente reforçada pelo acesso aos apoios da Comunidade Europeia, sobretudo através do Fundo Social Europeu.

Na presente conjuntura de reorganização do sistema público de emprego e formação profissional em matéria do atendimento das pessoas com deficiência, traria à reflexão dois ou três apontamentos.

Um primeiro apontamento relativo ao direito que todas as pessoas com deficiência têm de aceder aos apoios necessários, à cobertura nacional do dispositivo de resposta, à





articulação das intervenções do IEFP, I.P. e das instituições do sector social.

No que se refere à «procura» de serviços: por um lado, temos as pessoas cuja deficiência é de origem genética ou de estabelecimento precoce, que transitam do sistema de ensino, da educação especial; por outro lado, temos as pessoas cujas situações de deficiência vão surgindo já em idade activa; e temos ainda uma outra componente cuja dimensão, composição e necessidades são pouco conhecidas, constituída pelos adultos activos com deficiência que foram conduzindo a sua vida sem qualquer apoio dos serviços de (re)habilitação.

No que se refere ao dispositivo de resposta: temos, por um lado, o reforço da vertente de prestação de serviços às pessoas com deficiência pelos próprios Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional do IEFP, I.P, numa lógica de atendimento integrado; temos, por outro lado, a mobilização de competências técnicas específicas de instituições do sector social, numa lógica de «Centros de Recursos» de apoio ao atendimento prestado pelos centros do Institu-

to; mas, a meu ver, temos também de continuar a contar com a intervenção complementar à dos serviços do IEFP, I.P, realizada pelas instituições do sector social, para resposta a segmentos de necessidades cujas características tornam a sua solução em contexto de atendimento integrado muito complexa para as condições actuais e próximo-futuras de funcionamento dos serviços de atendimento comuns. Estou a pensar, nomeadamente, em certas modalidades de formação profissional e no apoio a certas modalidades atípicas de emprego para pessoas com deficiência intelectual ou com multideficiência.

Um segundo apontamento relativo à segmentação metodológica do universo de problemas a resolver para que a diferentes tipologias de problemas correspondam diferentes tipologias de soluções. Desde logo, a meu ver, uma segmentação que teria a ver com a deficiência física, por um lado, e a deficiência intelectual, por outro. Na deficiência física, limitações de visão, audição, mobilidade, manualidade, esforço físico, etc., apontam para soluções de natureza mais

instrumental – adaptações, ajudas técnicas... – enquanto na deficiência intelectual as limitações têm a ver com a própria compreensão, a própria capacidade de aprendizagem, o patamar de desenvolvimento cognitivo, o nível de abstracção e o nível de elaboração mental em que a pessoa opera e as consequentes dificuldades também no campo do domínio de determinadas competências sociais de grande relevo para um desempenho adequado nos complexos contextos da vida profissional (nas empresas, no mercado de trabalho).

No segmento da deficiência intelectual, de modo geral, o patamar cultural de partida é o da escolaridade obrigatória (e mesmo assim, para muitos sem algumas das competências de saída supostas pelo 9.º ano de escolaridade); normalmente transitam da educação especial para a área da formação profissional e do emprego; as actividades profissionais para que podem ser encaminhados situam-se na faixa inferior do universo das qualificações; para muitos, sobretudo quando associada à deficiência intelectual se encontram outras deficiên-

cias («multideficiência»), o próprio conteúdo do emprego precisa de ser atípico (conjunto de conteúdos de trabalho necessários à empresa mas agrupados *ad hoc* para poderem constituir um objecto de trabalho completo para aquele trabalhador); para muitos, o caminho a percorrer é inverso do percurso típico: em vez de se ir da formação profissional para o emprego, será necessário encontrar ou «construir», primeiro, a oportunidade de emprego e depois fazer a habilitação profissional específica para o efeito, em grande parte no próprio posto e contexto real de trabalho.

No segmento da deficiência física, por sua vez, embora o patamar cultural de partida dominante possa ainda ir sendo, em muitos casos, o da escolaridade obrigatória, há que cultivar oportunidades para que possam atingir patamares culturais de nível secundário e de nível superior e colocá-los perante a possibilidade de acederem ao exercício de profissões de níveis mais elevados de qualificação; acresce que estas, de um

modo geral, tendem a ser menos exigentes em matéria de capacidades físicas.

Um terceiro apontamento relativo a modalidades atípicas de exercício do direito ao trabalho das pessoas com deficiência.

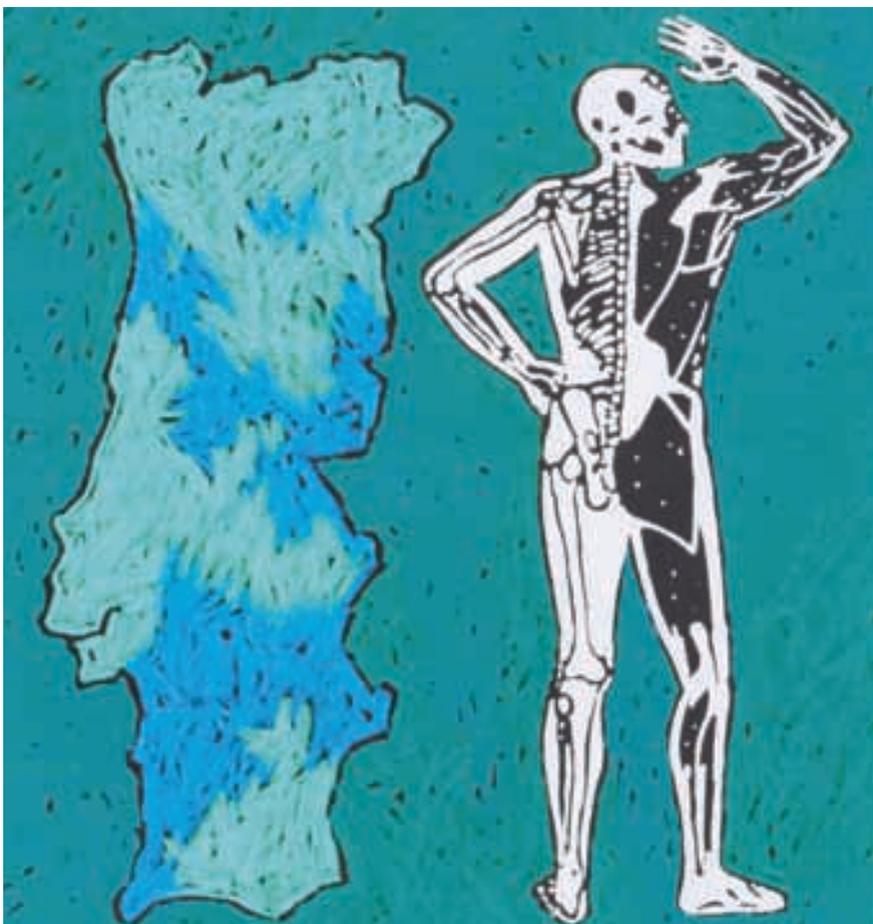
No quadro do objectivo de proporcionar a todos a satisfação do seu direito ao trabalho não pode ser esquecido um pequeno segmento (pequeno em termos percentuais mas enorme em termos da importância que o exercício desse direito tem para a qualidade de vida desses cidadãos), que é aquele constituído por pessoas com deficiência cujas limitações não lhes permitem alcançar uma situação típica de emprego, ou seja, sem um défice significativo de rendimento. Para estas situações é preciso prever soluções atípicas de emprego, como é o caso do «emprego apoiado», exercido nos contextos comuns de produção, ou o caso do «emprego protegido» exercido em unidades especiais de emprego operadas pelo sector social, ou ainda o caso de outras modalidades de prestação remunerada de trabalho.

## UM SISTEMA NACIONAL DE TRABALHO E UM SISTEMA PRODUTIVO ASSUMIDAMENTE ENVOLVIDOS NA MISSÃO DE PROPORCIONAREM EMPREGO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES EM QUE ESTÃO INSERIDOS

Estou sinceramente convencido de que o escasso nível de sucesso que as sociedades portuguesa, europeia, ocidental, foram conseguindo neste campo, ao longo de mais de meio século de importante investimento em formação e apoios ao emprego das pessoas com deficiência, se ficou essencialmente a dever a não termos conseguido que as empresas, os empregadores, compreendessem, aceitassem e assumissem o papel que efectivamente lhes deve caber na solução do problema já que, sem ele, o problema não tem efectiva solução; e isso não necessariamente por via de uma obrigação formal (a antiga questão das «cotas»), mas por via da implementação do moderno conceito de «responsabilidade social das empresas».

Nesta quarta componente-chave há muito ainda a fazer para que efectivamente desempenhe o papel que lhe cabe neste campo. Desde logo, a questão do enquadramento jurídico-normativo. Para a resolver será necessário introduzir e tratar de forma adequada esta matéria, nomeadamente no Código do Trabalho, no conceito de «Responsabilidade Social das Empresas» e na Contratação Colectiva. Depois haverá que não esquecer o contributo específico que deve caber a cada um dos grandes sectores de actividade e de emprego: o sector privado, as empresas, certamente; mas também, como é óbvio, o sector público, os organismos do Estado; e ainda, naturalmente, o sector social; neste caso, não apenas mediante inclusão de pessoas com deficiência no emprego inerente ao funcionamento das suas organizações, mas também na operação de unidades especiais de emprego e de outras modalidades atípicas de trabalho remunerado.

Finalmente, um persistente esforço de promoção de uma opinião pública, de uma cultura social e de uma atitude em cada cidadão, favoráveis à plena inclusão das pessoas com deficiência em todos os contextos, nomeadamente no contexto socioprofissional.



# ANÁLISE CRÍTICA

› Há empresas que investem a sério na formação!

› Pedagogia das competências e mudança de paradigma da educação-formação

## ▶ HÁ EMPRESAS QUE INVESTEM A SÉRIO NA FORMAÇÃO!

As empresas que investem a sério no desenvolvimento profissional das suas equipas não promovem Acções de Formação. Promovem Projectos. Projectos integrados e continuados, ao longo dos quais os objectivos, a estrutura e as dinâmicas da acção evoluem e se reinventam sempre que necessário. Sem complexos. Sem preocupação de não estar a cumprir o itinerário pedagógico definido no princípio do projecto. Essas empresas não estão preocupadas em saber se o itinerário pedagógico foi totalmente respeitado, mas sim se os resultados da *performance* estão à vista!



› ANA TERESA PENIM

[apenim@inv.pt]

Administradora Delegada  
do INV – Instituto de  
Negociação e Vendas

### EMPRESAS FOCADAS NOS RESULTADOS, NÃO NO PROCESSO

«Lugar comum»: quem faz da formação a sua vida profissional sabe bem que há empresas que apostam e investem a sério na implementação de projectos de qualificação e de aprendizagem contínua dos seus colaboradores, afectando-lhes recursos financeiros, físicos e humanos próprios muito significativos. Essas empresas acreditam que a formação é um caminho incontornável não só para a sua *performance*,

mas também para a fidelização e motivação das suas equipas.

«Lugar fora do comum»: essas empresas investem mesmo quando o mercado não está tão risonho. Elas sabem que é nesses momentos que uma boa atitude, comportamentos adequados e competências sólidas mais contam para marcar a diferença. Para reforçar a competitividade e para conseguir enfrentar novos mercados. Criar novos oceanos que lhes permitam navegar mais à vontade, em rotas distintas das da sua concorrência.

Quem investe a sério na formação está também mais aberto a novas metodologias pedagógicas, a novas práticas de promoção da aprendizagem e da motivação dos seus colaboradores. O motivo para essa disponibilidade é simples: essas empresas estão livres de baias administrativas da organização da formação rigorosamente impostas, nomeadamente nos planos de formação co-financiados. Elas só têm uma preocupação: ver resultados! Para tal, investem muito na preparação. Numa preparação a sério!

Não, não se trata daquele tipo de preparação tradicional da formação, a qual passa geralmente por exigir ao formador planos de sessão muito bem detalhados (sabem, do tipo daqueles planos tradicionalmente certinhos que ainda muitos cursos de formação pedagógica de formadores continuam a apregoar!). Já tive reuniões com algumas pessoas (clientes que pretendiam a colaboração do Instituto de Negociação e Vendas-INV) que só sabiam trabalhar nesse paradigma. É desesperante! O mais curioso, ou o mais dramático, é que muitas dessas pessoas são jovens licenciados em recursos humanos. Isto quer dizer que muitos cursos estão ainda a preparar futuros directores de Recursos Humanos ou técnicos de Formação numa lógica perfeitamente ex-

organização dinâmica. Em várias histórias de vida absolutamente distintas e em evolução constante. Objectivos que são fornecidos pela organização e não pelo formador. Objectivos que dão origem a itinerários e estratégias totalmente customizados à realidade da empresa. Objectivos que, além disso, não podem ser iguais para todo um grupo heterogéneo de participantes. Todos sabemos que as pessoas são diferentes. Para conseguirmos apoiar a progressão

em saber se o itinerário pedagógico foi totalmente respeitado, mas sim se os resultados da *performance* estão à vista! As empresas que investem a sério na promoção de atitudes e competências dos seus colaboradores não contratam formadores. Contratam especialistas. Pessoas com percursos de vida ricos e diversificados. Pessoas com mundo. Pessoas com brilho nos olhos! Pessoas que sabem fazer os participantes vibrarem e quererem aprender. Pessoas que sabem surpreender. Pessoas que sabem perguntar, em vez de afirmar. Pessoas que sabem escutar, em vez de falar. Pessoas que



temporânea e desenquadrada das estratégias que promovem *performances* de sucesso. Ainda encontramos muita gente centrada no ensino e nos *inputs*, não na aprendizagem e nos seus *outputs*. Pessoas que não entendem como é que um formador pode, e deve, dinamizar as sessões a partir da intervenção dos participantes e não daquilo que ele próprio «tem para transmitir».

Pois é, as empresas que investem a sério na formação e na sua preparação estão sobretudo focadas nos resultados e na promoção da evolução das suas pessoas. Para tal, é preciso definirem-se objectivos! Não, também não me estou a referir aos objectivos fechados que tradicionalmente se aprendem a definir nas acções de formação pedagógica de formadores. Estou a falar de objectivos de *performance*, enquadrados num contexto de mercado dinâmico. Numa

é preciso entendermos e «alcançarmos» o ponto onde elas estão. E partir daí. Mas, mais uma vez, não é necessário partir de forma prévia e absolutamente sistematizada.

As empresas que investem a sério no desenvolvimento profissional das suas equipas não promovem Acções de Formação. Promovem Projectos. Projectos integrados e continuados, ao longo dos quais os objectivos, a estrutura e as dinâmicas da acção evoluem e se reinventam sempre que necessário. Sem complexos. Sem preocupação de não estar a cumprir o itinerário pedagógico definido no princípio do projecto. Essas empresas não estão preocupadas

sabem enquadrar, exemplificar, fomentar o debate, desafiar para a acção e rematar a reflexão com valor acrescentado. Pessoas que se sentem bem e com competências pedagógicas para intervirem com eficácia em contextos formativos *on-job*, *in-office*, *in-store*, *in-factory*, *on-road*, *on-line*, ou seja, no «terreno das operações» e não só numa tradicional sala de formação.

As empresas que investem a sério na sustentabilidade das competências dos seus colaboradores não contratam só especialistas externos. Promovem também uma rede de aprendizagem a 360º no seio da organização. Isto significa que todas as pessoas e momentos podem ser encarados como importantes fontes de aprendizagem para todos. Essas empresas sabem também que as chefias precisam de passar de um paradigma de chefia-formadora a um paradigma

de líder-coach. *Coaching* não é formação! *Coaching* permite ir mais longe, promovendo a auto-responsabilização e a autonomia. É verdade, há vinte e tal anos que contacto profissionalmente com este magnífico campo profissional que é a formação e, frequentemente, dou comigo a rogar pragas às empresas que não investem a sério em formação. E o mais curioso é que são essas que mais recorrem ou que só promovem formação quando a mesma é co-financiada. O historial do sistema de co-financiamentos da formação em Portugal tem sido complicado para a *performance* do nosso país. Se, por um lado, a entrada de Portugal na União Europeia permitiu a Portugal beneficiar de um conjunto alargado de apoios, sem os quais certamente não teria levado por diante muitos dos projectos formativos e educativos úteis ao seu desenvolvimento, por outro lado, todos sabemos que esses apoios geraram também uma multidão de subsídio-dependentes – indivíduos, empresas privadas, associações, entidades públicas, nomeadamente:

>> Entidades que concebem planos de formação e que os submetem a pro-

gramas de co-financiamento, não tanto porque eles correspondam a necessidades reais do mercado mas porque têm a ver com as competências que as entidades reúnem e que consequentemente conseguem monitorar.

- >> Indivíduos que frequentam acções de formação em áreas para as quais não estão minimamente vocacionados e que nem sabem «o que fazer com elas».
- >> Empresas que promovem acções de formação apenas para cumprirem as obrigações legais previstas pelo Código do Trabalho.
- >> Associações que inflacionam estudos e planos formativos mais para sustentarem as estruturas que criaram do que para responder a necessidades dos seus associados, os quais frequentemente sabem que terão que andar a «pescar» para conseguirem «encher» os cursos de formação gratuita!



>> Entidades mais focadas no *input* que recebem do que nos *outputs* que produzem.

Enfim, sejamos optimistas e acreditemos que os programas que suportam os co-financiamentos vão ser capazes de se reinventar de modo a acolherem no seu seio projectos dinâmicos, únicos, não estereotipados e evolutivos na sua estruturação e na sua prática: programas europeus, nacionais, empresariais focados em apoiar quem quer investir a sério nos resultados!



› Há empresas que investem a sério na formação!

› **Pedagogia das competências e mudança de paradigma da educação-formação**

## ▶ PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E MUDANÇA DE PARADIGMA DA EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO

A identificação de qualificações baseadas em competências constitui uma ruptura em relação aos anteriores sistemas de qualificação. Os modelos baseados em competências são mais flexíveis e mais facilmente actualizados. O principal objectivo deste artigo é o de apresentar um modelo pedagógico por competências que decorre, naturalmente, do modelo de qualificações por competências, que tem sido integrado em muitas organizações escolares e formativas, um pouco por todo o Mundo, do básico ao universitário, geral e equivalente, e que tem sido matéria de reflexão e investigação também um pouco por todo o Mundo



› **FILOMENA FAUSTINO**

Consultora-coordenadora da Quaternaire Portugal

› **LEONOR ROCHA**

Consultora da Nova-Étapa

› **MARGARIDA FERREIRA DOS SANTOS**

Consultora independente

### 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

#### 1.1. A ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS NA AGENDA DA REFORMA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A agenda de reforma para a formação profissional, doravante Agenda RFP, impõe alterações profundas na área da formação profissional centradas em cinco linhas fundamentais: estruturação da oferta com critérios de relevância e de certificação, reforma das instituições e regulação da formação (prioridades e modelos de financiamento), promoção da qualidade da formação e facilitação do acesso.

Estas linhas aparecem num contexto de necessidade de superação dos défices estruturais de qualificação, como condição essencial para o desenvolvimento económico e social de Portugal. O patamar de qualificação colocado pelo Governo português situa-se no nível secundário, à imagem da estrutura de habilitações da população de países com melhores índices de desenvolvimento e coerente com a meta estabelecida pela União Europeia, que estabelece para 2010

que 85% das pessoas com 22 anos tenham completado o nível secundário. O Governo define, também para 2010, que as vias profissionalizantes representem 50% da oferta de nível secundário, o que permitirá a Portugal deixar de ser, nos países da OCDE, o país com o valor mais baixo de jovens inseridos e a concluírem o nível secundário através desta via.

O seu principal instrumento de generalização do nível secundário como qualificação mínima da população é a Iniciativa Novas Oportunidades, através dos Centros de Novas Oportunidades (CNO), que assumem um papel relevante no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, na diversificação das ofertas de educação e formação. Outro instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior é o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), que integra as qualificações baseadas em competências, possibilita uma melhor adequação das respostas formativas às necessidades das empresas (Decreto-Lei n.º 396/2006), integra

os perfis de competências identificados como relevantes para o tecido produtivo e os respectivos referenciais de formação.

A identificação de qualificações baseadas em competências constitui uma ruptura em relação aos anteriores sistemas de qualificação. Os modelos baseados em competências são mais flexíveis e mais facilmente actualizados. Por outro lado, exigem (ou têm sido acompanhados de) modalidades de organização da formação e de ensino/formação-aprendizagem diferentes do modelo predominante, centrados na transmissão e aquisição de conhecimentos. A Agenda da RFP faz referência à necessidade de adopção de modalidades de organização da formação adequadas ao envolvimento dos trabalhadores de pequenas e médias empresas, nomeadamente a programas de formação-consultoria.

Apesar do alinhamento do CNQ com as recomendações europeias, nomeadamente com o *European Qualifications Framework* e com as experiências de países mais desenvolvidos, não se identificam linhas de

orientação, nesta Agenda, relativamente a modelos pedagógicos baseados nas competências, como seria de esperar, uma vez que se tem vindo a afirmar um modelo de produção de qualificações baseado em competências, e por conseguinte focalizado em resultados, e por outro lado, uma vez que se tem o objectivo de intensificar a procura de formação através da organização modular dos percursos de formação, bem como ainda se preconiza a adequação da oferta de formação às necessidades dos empregadores.

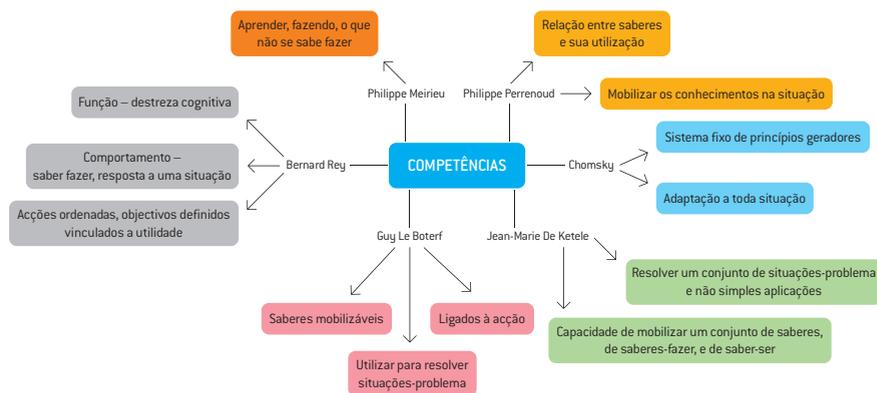
Apesar do reforço dos mecanismos de acompanhamento associado ao sistema de qualidade da formação, do reforço da qualificação dos formadores e da modularização e flexibilização dos percursos de formação, permitido pela organização modular, parece-nos que a Agenda da RFP deveria integrar um conjunto de orientações ao nível da organização curricular e do modelo pedagógico por competências. Neste sentido, no quadro deste artigo parece-nos relevante apresentar aqui esse modelo pedagógico, que decorre, naturalmente, do modelo de qualificações por competências, cujo modelo tem sido integrado em muitas organizações escolares e formativas, um pouco por todo o Mundo, do básico ao universitário, geral e equivalente, e que tem sido matéria de reflexão e investigação também um pouco por todo o Mundo.

## 1.2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: UM CONCEITO POLISSÉMICO E QUE SUBSTITUI, TENDENCIALMENTE, O CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO

As novas exigências colocadas às organizações e aos indivíduos, pelo movimento permanente de mudança em que vivemos, têm vindo a impor novos processos produtivos e novas formas organização do trabalho. A tese de que dominar saberes e saberes-fazer já não é sinónimo de ser competente ganha terreno neste contexto de mudança contínua. A noção de competência tem sido alvo de reflexão de diversos autores das ciências sociais, humanas e cognitivas desde a década de 1970 e tem dado origem à existência de diversos significados [cf. fig.], daí dizer-se que a competência

é um conceito polissémico e até há quem diga que a competência é «um camaleão conceptual», o que se compreende porque este conceito é quase sempre confrontado com o conceito de qualificação, também ele classificado da mesma forma.

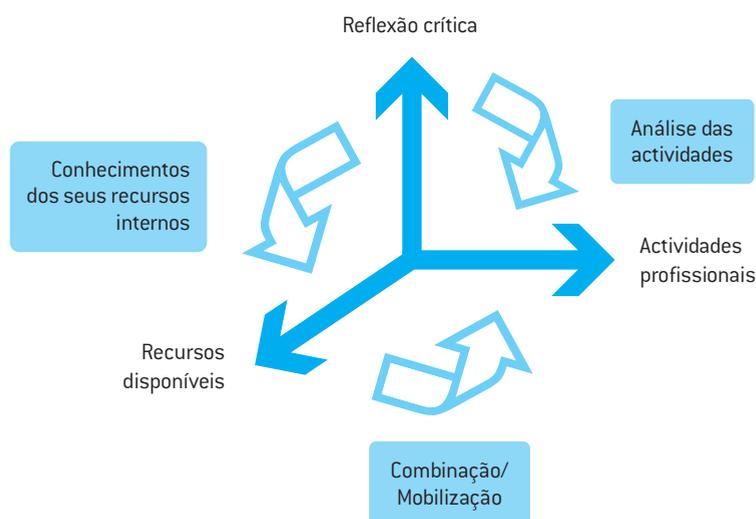
Relativamente ao confronto entre competência e qualificação, há autores que defendem que o primeiro aparece em substituição do segundo, como também há autores que defendem que existe um «deslocamento conceptual» da qualificação para



Adaptado de: «Organização Curricular por Competência no Ensino Superior», Ribeiro, A. 2006

O conceito mais consensual parece ser o defendido por Le Boterf e outros, que preconiza a ideia de algo (recursos internos e externos) que é mobilizado perante uma situação-problema ou uma acção que se desenvolve. Daí o autor falar em «agir com competência», o que significa que a competência não existe em si própria. A mobilização, segundo o autor, implica uma combinação de vários recursos após a análise da situação a resolver, como se ilustra na figura seguinte, em que se indicam as três dimensões das competências segundo Le Boterf.

a competência, embora a primeira tese pareça ganhar mais adeptos. Este confronto, contudo, não tem sido um obstáculo para que a competência esteja no centro do ordenamento quer das relações educativas-formativas, quer das relações de trabalho, quer ainda na organização dos sistemas nacionais de qualificação, cujos modelos mais inspiradores são o britânico, o australiano e o neozelandês. Mais recentemente, resultado do Processo de Bolonha, evoca-se a centragem no desenvolvimento de competências em detrimento da transmissão de conhecimentos, o que



tem vindo a criar uma dinâmica, nas instituições de ensino superior, de reorganização curricular na lógica de competências, iniciada experimentalmente pelo conhecido Projecto Tuning Educational Structures in Europe.

## 2. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E AS SUAS IMPLICAÇÕES

Este modelo encontra a sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante, no qual não existe a pressão da tradição centrada na transmissão de um património cultural a partir, segundo alguns autores, dos anos 80, cujas origens estão no movimento americano, dos anos 60, da pedagogia baseada no desempenho ou pedagogia de domínio.

A pedagogia das competências parte do princípio que as competências são aquisições, aprendizagens construídas, como também que para o mesmo desempenho podem ser mobilizadas competências diferentes. «Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existente, com base no qual se efectuam escolhas para cobrir os conhecimentos mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações» (Ramos, 2001).

### O que é a pedagogia por competências?

A lógica das competências tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais e centrar-se em palavras-chave como «individualização do ensino», «autonomia do indivíduo» e «pedagogia diferenciada». Está ainda associada a três fundamentos, a saber: (i) processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, (ii) valorização do aprendiz/participante como sujeito da aprendizagem e (iii) construção significativa do conhecimento. Segundo esta lógica, **o processo educativo tem que se preocupar com a transferência, efectiva e contínua, das aquisições cognitivas para contextos diferentes daquelas em que foram adquiridas, situação não garantida pelo ensino centrado na transmissão e aquisição de conhecimentos.**

Esta abordagem centra o ponto de partida para a organização e compreensão das possibilidades de cada situação de ensino e aprendizagem na identificação de situações-problema, consubstanciadas em projectos de trabalho que são colocados aos aprendentes/participantes para resolver. Estes, para os resolverem, podem e devem recorrer às disciplinas ou saberes, aos recursos externos e ao seu próprio património experiencial. Esta situação faz com que o desempenho assuma um lugar central na pedagogia das competências e esse é entendido como a possibilidade do indivíduo enfrentar e resolver situações concretas, mobilizando os recursos de que dispõe. Centrar as situações de ensino e aprendizagem na resolução de problemas e no desempenho, como ponto de convergência de vários elementos relevantes perante uma situação, requer modificar não só o tipo de desenho curricular, partindo da identificação do referencial de competências, mas também alterar as práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação.

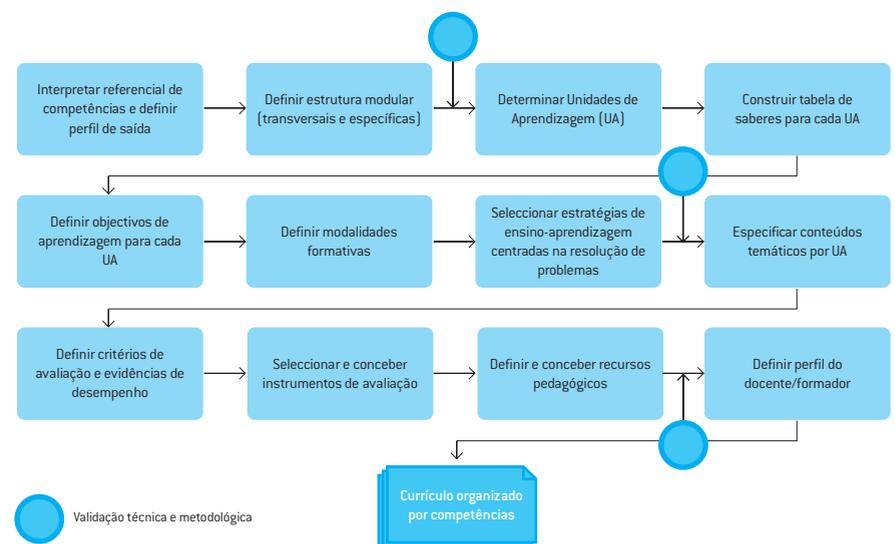
### Que metodologia para o desenho curricular por competências?

As normas de competências são a base e o fundamento para a concepção de currículos de formação por competências. O esquema seguinte mostra-nos as suas principais etapas metodológicas.

As questões de base orientadoras para o processo são as seguintes: que competências se pretendem desenvolver por parte dos indivíduos? Quais os resultados a atingir em termos de desempenho? Que conhecimentos devem ser aplicados? Que capacidades e aptidões deverá o profissional dominar? Que atitudes deverá ser capaz de demonstrar e exibir? Partindo das Unidades de Competência (UC) identificadas, etapa prévia deste processo, através de metodologias próprias estabelecem-se os conteúdos formativos, definindo os conhecimentos requeridos para o desempenho competente definidos nas UC, os problemas que permitem desenvolver as competências e os demais subprodutos explicitados no esquema.

### Que desafios para os docentes/formadores e os aprendentes/participantes na pedagogia das competências?

Quer para uns quer para outros, trata-se sem dúvida da representação de novos papéis que rompem com o paradigma do modelo baseado em disciplinas. Dos docentes/formadores e dos aprendentes/participantes esperam-se novas atitudes, sendo que dos primeiros são expectáveis novas práticas pedagógicas capazes de desafiar os aprendentes/participantes a tomarem atitudes crítico-reflexivas diante das circunstâncias ou situações-problema que lhes



são colocados e, por conseguinte, a aplicação de novas práticas avaliativas. O docente/formador deverá assumir um papel de desafiador e de facilitador, em detrimento do transmissor de conhecimentos, procurando despertar no sujeito aprendente atitudes de autonomia de aprendizagem e aprendizagem autónoma.

É lógico que estas mudanças devam ser acompanhadas de uma mudança na organização e funcionamento escolar ou formativa, de modo a receber este novo paradigma de ensino-aprendizagem e adaptar-se para contribuir para a sua eficácia. É também expectável que, através da apropriação da noção de competência pelas instituições de ensino-formação, estas sejam capazes de promover o encontro entre formação e o emprego através da criação de condições mais favoráveis de empregabilidade aos aprendentes/participantes.

### 3. CONHECIMENTOS VERSUS COMPETÊNCIAS

A organização e o desenvolvimento curricular por competências tem sido, frequentemente, confrontado com críticas e com exercícios de comparação entre o modelo organizado por saberes ou por disciplinas e o modelo pedagógico por competências. Chamemos a atenção para aquela que nos parece ser a crítica que assume um lugar central, que é a seguinte: «Os saberes não têm lugar num currículo orientado para o desenvolvimento de competências.» Perrenoud (2003), um dos grandes especialistas na matéria, responde que «não existe competência sem saberes, são ingredientes indispensáveis da competência [...]. A competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido vasto da expressão».

Críticas à parte, centremo-nos na diferença entre o modelo tradicional, vigente na maioria das organizações escolares e formativas, que privilegia a instrução, onde facilmente se reconhece o modelo baseado em conhecimentos disciplinares, e o modelo baseado na aprendizagem, onde se reconhece o modelo pedagógico baseado por competências.

Abordagem tradicional baseada na instrução	Abordagem baseada na aprendizagem
<b>Fins</b>	
> Veicular instruções	> Produzir aprendizagens
> Oferecer programa de formação	> Criar ambientes de aprendizagem
> Rendimento a curto prazo	> Autonomia, criatividade, adaptação constante
<b>Pedagogia/método de aprendizagem</b>	
> Orientada para o instrutor	> Orientada para o aluno
> Transmissão de conhecimentos pelo instrutor	> Construção dos conhecimentos pelo aluno
> Lugares de difusão limitados	> Lugares de difusão múltiplos
> Formação acessível em horários fixos	> Intemporalidade – conteúdos acessíveis em qualquer momento
> Standard: mesmo ritmo para todos	> Individualizado: adaptado ao ritmo de cada um
> Linear e cumulativa	> Interactiva
> Avaliação no fim da formação	> Avaliação ao longo de todo o processo de aprendizagem
> Competitiva e individualista	> Facilitar a aprendizagem e a autonomia
<b>Papel do docente/formador</b>	
> Orador: controla o processo de aprendizagem	> Acompanhador: orienta o processo de aprendizagem
> Detentor e transmissor do saber	> Facilitar a aprendizagem e a autonomia
<b>Papel do aluno/participante</b>	
> Passivo, aceitação	> Activo, confronta e questiona

Fonte: Cabugueira, Artur Carlos Crespo Martins in «A nova economia e educação», *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 10 (2001), 305-318.

Para concluir, socorremo-nos da seguinte afirmação: «A pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna» (Ramos, 2001) que, em nosso entender, dá força à tese, ainda que de forma restrita, focalizada em alguns casos, associada particularmente ao ensino das ciên-

cias da saúde, embora emergindo um efeito de mais larga escala, nomeadamente em consequência do Processo de Bolonha na União Europeia, de emergência de um novo paradigma de educação e formação. E, de resto, acrescentamos que é uma pena que o sistema de formação, nomeadamente no nosso país, não esteja atento a esta realidade.

#### BIBLIOGRAFIA

- Catalano, A., Cols, S., Sladogna, M., *Desenho curricular baseado em normas de competencia laboral*, OIT/Cinterfor, 2004.
- Faustino, F., Rocha, L., Ferreira dos Santos, Margarida, «Uma proposta metodológica para a construção de referenciais de competências – contributos para a consolidação de um roteiro de aplicações a partir do referencial de competências», *Revista Sociedade e Trabalho*, 34, Ed. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2008.
- Le Boterf, Guy, *De la competence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation, 1995.
- Perrenoud, Ph, *Construire des competences dès L'école*, Paris, ESF, 1999.
- Perrenoud, Ph, «Porquê construir competências a partir da escola», *Cadernos da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*, n.º 28, CRIAPASA, ASA Editores, S.A, Abril de 2003.
- Ramos, Marise Nogueira, *A Pedagogia de Competências: Autonomia ou Adaptação?*, São Paulo, Cortez Editora, 2001.
- RIBEIRO, A., *Organização Curricular por Competências no Ensino Superior*, Braga, Universidade do Minho, 2006.
- VARGAS Zúñiga, F., *Evaluation based on competency standards. A pillar in training management and human resources development*, OIT/Cinterfor, 2004.

## › Educação para o empreendedorismo

› O ambiente competitivo dos mercados e o esforço em formação

## ▶ EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO



› CARLOS RIBEIRO  
Presidente da ANOP

Nos últimos tempos as abordagens ao empreendedorismo, nos discursos e nos *media*, tenderam para uma clara demarcação com as eternas lamúrias da última década sobre o suposto défice de espírito empreendedor dos Portugueses. As referências públicas são mais objectivas porque baseadas em experiências concretas e preconiza-se um papel decisivo da escola na formação de novos empreendedores para que melhore a acção empreendedora no país. Esta evolução tem facilitado a implementação de programas nas escolas e nas universidades que têm surgido quer por iniciativa central, quer por promoção dos próprios estabelecimentos de ensino, muitas vezes apoiados em parcerias locais.

Das experiências mais recentes no domínio do chamado Empreendedorismo Educacional há a destacar a actividade desenvolvida nas escolas na Região Norte do país com o apoio da DREN Direcção Regional da Educa-

ção do Norte (Ministério da Educação) cujo director-adjunto, António Leite, em entrevista valorizou os resultados até agora obtidos, e destaca também para o envolvimento daquele organismo regional num projecto europeu que pode ter repercussões da maior importância nas acções de empreendedorismo educacional que as escolas portuguesas poderão vir a concretizar no futuro.



## EMPREENDEADORISMO EDUCACIONAL

No Norte do país surgiram nos últimos tempos vários projectos nas escolas da região com a finalidade de promover o espírito empreendedor junto dos alunos e envolver a comunidade escolar em acções com uma maior interactividade com o meio empresarial. A DREN – Direcção Regional de Educação do Norte tem incentivado as equipas pedagógicas e as estruturas directivas nesse sentido e tem ainda criado as condições necessárias para que os projectos avancem com alguns apoios.

O director regional adjunto, António Leite, clarificou o âmbito desses projectos e destacou os seus resultados mais significativos:

**CARLOS RIBEIRO:** Há anos que ouvimos discursos sobre a importância decisiva e estratégica da educação para o empreendedorismo. No entanto, só recentemente começaram a surgir acções concretas nas escolas. A que se deve esta mudança recente de atitude?

**ANTÓNIO LEITE:** A Educação tem vindo a sofrer ao longo dos últimos três anos uma profunda mudança que procura centrar as políticas educativas na escola e a actividade desta na constante construção do sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos. Neste contexto, têm sido desenvolvidos projectos, medidas, programas e iniciativas que procuram aprofundar a identificação dos alunos com a sua escola e tendem a aumentar a auto-estima e a capacidade realizadora de cada criança e jovem. O projecto do Empreendedorismo responde a todas estas estratégias e abre caminho a um maior sucesso educativo e uma maior abertura da escola e dos alunos ao contexto em que se inserem, sem nunca perder de vista qual é o papel e objectivo da escola.

**C. R.:** Verificamos que em algumas escolas existe entusiasmo e até criatividade em torno deste novo desafio. Mas trata-se ainda de uma minoria. A maioria das escolas não avança por razões de «atitude conservadora», por «passividade» ou por falta de meios e de condições para concretizar este tipo de projectos?

**A. L.:** As escolas são realidades muito diferentes umas das outras, mas todas se centram, cada vez mais, na melhoria da sua actividade e no aprofundamento do serviço

público que garantem. Neste momento, não há uma única escola que não esteja em vários programas e projectos de melhoria da qualidade da educação. Temos que admitir que o caminho percorrido por uma escola não é necessariamente o mesmo que outra prossegue, mesmo que o objectivo final seja o mesmo. A adesão a este programa tem sido muito significativa e pude já observar o entusiasmo com que professores, órgãos de gestão e, naturalmente, alunos se envolvem nestas actividades. Não me parece, assim, que a questão se possa colocar nos termos que a pergunta apresenta, pois as escolas e os seus profissionais têm vindo a demonstrar que estão disponíveis para as grandes mudanças [cursos de educação-formação, cursos profissionais, escola a tempo inteiro, etc.]. Não se trata, portanto, de conservadorismo ou de passividade. Por outro lado, a alegada falta de meios ou condições para concretizar este tipo de projecto não tem impedido escolas que estão longe dos grandes centros urbanos ou dos pólos de produção cultural, nas quais ocorre alguma instabilidade do corpo docente que não apresentam, ainda, as condições físicas ideais, dizia eu, que tal não as tem impedido de participar. A explicação está, parece-me, na opção que cada escola faz e, repito, no caminho que escolheu percorrer e fazer.

**C. R.:** Como foi resolvida a questão da preparação dos professores para estas novas funções e tarefas?

**A. L.:** Não obstante o envolvimento da comunidade educativa, cabe aos profissionais da educação, ou agentes educativos, comumente falando, incentivarem o empreendedorismo dos alunos valorizando o esforço, analisando as suas propostas de projectos de investigação/acção, propondo e/ou aceitando metodologias de trabalho que permitam a realização dos seus projectos numa perspectiva de aprender fazendo, cometendo e aprendendo com os erros. É também da responsabilidade dos docentes a integração das aprendizagens curriculares e dos programas das áreas disciplinares nos objectivos e processos de trabalho que os alunos desenvolverão no âmbito da execução dos seus projectos de investigação/acção. A formação e a sensibilização dos agentes educativos, nomeadamente os órgãos de gestão e os coordenadores de projecto

e professores responsáveis, a nível de escola, foi também contemplada no edital, tendo-se realizado seminários e reuniões de formação e sensibilização ao longo do ano lectivo.

**C. R.:** Quais são os resultados mais significativos destes projectos de empreendedorismo educacional? Tem sido possível envolver entidades e pessoas exteriores à comunidade educativa?

**A. L.:** Uma das características emblemáticas do Projecto Nacional Educação para o Empreendedorismo (PNEE) é a instituição de parcerias entre os sectores público e privado, nomeadamente entre os estabelecimentos de ensino, as empresas e a comunidade. O trabalho de colaboração estabelecido entre a comunidade local e a escola tem sido a chave do sucesso para a formação dos alunos, revelando-se crucial para a apropriação social do espírito empreendedor junto das escolas. Pretende-se, com este projecto, promover iniciativas que ajudem a criar uma cultura de utilização e promoção do espírito empreendedor nas escolas, favorecedora do desenvolvimento das competências dos alunos, da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar.

**C. R.:** Que planos existem para a expansão deste tipo de projectos nas escolas da região norte do país?

**A. L.:** O Projecto Nacional Educação para o Empreendedorismo foi concebido, numa primeira fase, para ter a duração de três anos escolares, pelo que a sua continuidade estará assegurada até ao término do ano escolar 2009-10 em moldes a definir em tempo oportuno.

Uma medida já contemplada pelo ME é a inclusão da temática da Educação para o Empreendedorismo nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Formação Cívica e a Área de Projecto, orientações já consagradas no Despacho 19308/2008, de 21 de Julho. Gostava ainda de salientar que o desenvolvimento de projectos de Educação para o Empreendedorismo será capaz de criar nas escolas a vontade e a capacidade de autonomamente realizarem novos projectos e de avançarem para novas etapas. Contamos com isso pois confiamos nas nossas escolas.

## WANT2B – UM PROJECTO TRANSNACIONAL SOBRE EMPREENDEDORISMO

De acordo com Luísa Orvalho<sup>1</sup>, o projecto **Want2B** é um projecto multilateral para a transferência de inovação desenvolvido pela Direcção Regional de Educação do Norte, no âmbito do Programa Europeu LEONARDO DA VINCI, Acção LIFELONG LEARNING PROGRAMME, em parceria transnacional com nove países (Noruega, Dinamarca, Suécia, Reino Unido, Bélgica, Grécia, República Checa, Letónia e Portugal), que envolve Universidades, Ministérios da Educação, Municípios, Escolas e Centros de Formação e de Educação de Adultos. O Koge Business College, da Dinamarca, é o parceiro contratante e coordenador.

### FINALIDADE E OBJECTIVOS

Disseminar e transferir boas práticas, métodos, ferramentas, resultados e experiências-chave na formação e aprendizagem de uma cultura empreendedora, tanto a nível individual como das organizações, potenciando os recursos oferecidos pelas actuais ferramentas da Web, nomeadamente a flexibilidade dos sistemas de formação em *blended learning* (*b-learning*), é a finalidade deste projecto.

Os objectivos específicos deste projecto são:

- >> discutir e definir os conceitos de *entrepreneurship* e *intrapreneurship*;
- >> conceber e construir um *Entrepreneurial Learning Menu* transnacional sobre o que deve ser a aprendizagem do empreendedorismo no século XXI;
- >> identificar os módulos e as competências interpessoais, sociais e culturais, associadas às competências de empreendedorismo, de criatividade e inovação;
- >> explorar as metodologias e as boas práticas implementadas nas diferentes instituições em contexto escolar, empresarial e de formação ao longo da vida, a utilização de programas sobre *business games*, *business ideas* e histórias de sucesso de empreendedores/as;
- >> testar e avaliar a b-formação, em pelo menos 5 *testusers*, nos 9 países;

- >> identificar os desafios, os benefícios e as recomendações para a utilização da formação em contextos diversificados e multiculturais, usando os ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa em rede e a construção de materiais com recursos a tecnologias digitais interactivas;
- >> usar como ferramenta comunicacional para o desenvolvimento do projecto o website [www.want2b.eu](http://www.want2b.eu) recorrendo às boas práticas desenvolvidas pelos países da parceria, ao longo de vários anos de estreita cooperação, de geometria variável, no desenvolvimento de outros projectos.

### IMPACTOS PREVISÍVEIS

Espera-se com este projecto contribuir para a compreensão da diversidade e inclusão no mercado de trabalho global, através da integração das perspectivas e das dinâmicas regionais dos diferentes parceiros, enriquecendo deste modo as experiências sobre esta temática já em curso nos diferentes países e também em Portugal e, assim, contribuir para o objectivo estratégico para 2010, estabelecido pela Estratégia de Lisboa, da Europa «tornar-se a economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva do Mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social».

### 2009 – ANO EUROPEU PARA A CRIATIVIDADE E A INOVAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Em 2009 comemora-se o ano Europeu para a Criatividade e a Inovação através da Educação e Cultura, por esse motivo a DREN escolheu acolher o terceiro encontro transnacional da parceria, que terá lugar em Portugal, nos dias 23 e 24 de Abril de 2009, na cidade de Peso da Régua, no coração do Douro vinhateiro, envolvendo como parcerias nacionais a autarquia, as escolas, as empresas da região e ainda a Estrutura de Missão do Douro.

### REFERÊNCIA WEBGRÁFICA

<http://www.sthelens.ac.uk/want2learn/links.asp>  
[www.wel-com-e.eu](http://www.wel-com-e.eu)  
[www.khs.dk/eiem](http://www.khs.dk/eiem)  
[www.khs.dk](http://www.khs.dk)  
<http://www.sthelens.ac.uk/want2learn/want2b/>  
<http://www.sthelens.ac.uk/want2learn/www.want2b.eu>  
<http://want2learn.cesae.pt>

<sup>1</sup> Assessora da Direcção – DREN. Doutoranda em Ciências da Educação – FEP, UCP

› Educação para o empreendedorismo

› O ambiente competitivo dos mercados e o esforço em formação

## ▶ O AMBIENTE COMPETITIVO DOS MERCADOS E O ESFORÇO EM FORMAÇÃO

A capacidade de resposta das empresas aos mercados, cada vez mais dinâmicos e exigentes, está fortemente dependente da actualização e do alargamento permanente do leque de conhecimentos



› MARIA MANUELA NAVE  
FIGUEIREDO  
Investigadora (Ph. D.)  
do INETI

### INTRODUÇÃO

Na situação económica actual, em mercados de elevada exigência, a competitividade sustentável das empresas é indissociável das competências dos recursos humanos e de outros factores como a capacidade de inovar, seja do ponto de vista tecnológico, organizacional ou ao nível do produto. A inovação torna-se um veículo privilegiado para a utilização e aquisição de novos conhecimentos, implicando cada vez mais e melhores qualificações dos trabalhadores. Ou seja, a capacidade de resposta das empresas aos mercados está fortemente dependente da actualização e do alargamento permanente do leque de conhecimentos.

As empresas que implementam programas de formação e fomentam uma cultura de aprendizagem contínua são as que mais rapidamente compreenderam que a capacidade da força de trabalho é um factor crítico para a sua competitividade, especialmente em mercados internacionais. A flexibilidade e a adaptação às mudanças do meio envolvente exigem processos de reorganização que passam pelas relações sociais do trabalho, pelo envolvimento dos trabalhadores, pelo desenvolvimento das qualificações e das competências adequadas (Bassi e McMurrer, 2001).

### ESTRATÉGIAS COMPETITIVAS RELACIONADAS COM A FORMAÇÃO

No caso das pequenas empresas, essencialmente, a concorrência (independentemente de o mercado ser doméstico ou internacional) pode não ter implicações consistentes nas actividades formativas. Na realidade, enquanto alguns empregadores optam pelo desenvolvimento de novas competências através da formação, outros, quando concorrem fundamentalmente com base no preço dos produtos, limitam as actividades formativas por incapacidade de criarem as necessárias margens para o investimento em (formação, Kitching e Blackburn, 2002).

É possível antever um efeito semelhante motivado pela exiguidade de recursos humanos. Nestes casos as empresas podem ser levadas a dispersarem o seu pessoal por actividades ligadas ou não à produção, designadamente nos casos em que, pela natureza do mercado a que a empresa concorre, a competitividade se determina prin-

cipalmente por grandes volumes de produto de baixo valor acrescentado.

Nesta sequência, como as estratégias competitivas ainda estão demasiado centradas nos baixos custos, o desenvolvimento das aptidões adequadas da força de traba-





lho tem sido negativamente afectado, apesar de muitos empresários admitirem que a concorrência é uma forma de pressão para um maior envolvimento em actividades formativas. No entanto, nem sempre é fácil traduzir as tendências do mercado em decisões relacionadas com a formação, não só para as empresas que competem em mercados internacionais, mas também, e principalmente, para as empresas que não actuam directamente nestes mercados (Stevens e Walsh, 1991).

### METODOLOGIA UTILIZADA

Com base na pesquisa, realizou-se um estudo empírico (Figueiredo, 2006) em que se propôs a formulação das seguintes relações (hipóteses), nas quais se tenta evidenciar que o facto de as empresas actuarem em mercados competitivos pode constituir um incentivo à formação.

### GRUPO DE HIPÓTESES

H1	As empresas que exportam a maioria dos seus produtos/serviços apresentam maior esforço em formação.
H2	As empresas que reconhecem que a competição no mercado resulta fundamentalmente da concorrência de empresas estrangeiras apresentam maior esforço em formação.
H3	As empresas que reconhecem que a competição no mercado é baseada principalmente na qualidade dos produtos e serviços, e não no preço, apresentam maior esforço em formação.

A operacionalização deste estudo foi feita com base numa amostra de 253 empresas do sector da Metalurgia e Metalomecânica, através de inquérito por questionário. Foram aplicados testes estatísticos adequados à validação das hipóteses e a sua se-

lecção<sup>1</sup> esteve associada à natureza das variáveis e às características da população em estudo. Para uma análise da relação entre as variáveis foram ainda utilizadas medidas de associação e de correlação<sup>2</sup>.

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

As relações H1 e H2 formuladas foram estatisticamente validadas<sup>3</sup>, o que pressupõe que as empresas da amostra que operam maioritariamente em mercados internacionais e que mais sentem a competição como resultado da concorrência de empresas estrangeiras apresentam maior esforço em formação. Tal pode resultar do facto de estas empresas, que já atingiram um índice de internacionalização significativo (exportam mais do que 50% dos produtos/serviços), serem obrigadas a manter o seu nível de competitividade em patamar elevado, o que se pode traduzir, designadamente, em maiores exigências organizacionais, tecnológicas e na aptidão e competência dos recursos humanos, normalmente indutoras de maior intensidade formativa. Os resultados evidenciam relações significativas entre a exportação e a concorrência de empresas estrangeiras e a variável representativa do esforço na actividade formativa. O papel que a natureza da competição pode desempenhar na actividade formativa das empresas foi explorado através da hipótese H3, também validada estatisticamente, pelo que as empresas que reconhecem que a competição no mercado é baseada principalmente na qualidade dos produtos e serviços, e não no preço, apresentam maior esforço em formação.

<sup>1</sup> *T-Test* para diferença de médias entre duas amostras independentes, análise de variância simples paramétrica para comparação de médias em três ou mais grupos e teste de *Kruskal-Wallis*, como uma alternativa à análise de variância simples.

<sup>2</sup> Como sejam o coeficiente de correlação linear de Pearson e o coeficiente de Spearman.

<sup>3</sup> Dada a natureza deste artigo, apresenta-se apenas a síntese qualitativa dos resultados dos testes realizados, omitindo-se o detalhe dos cálculos. Todas as relações formuladas foram estatisticamente validadas, com um nível de confiança de 95%.

Existe uma clara sintonia com as conclusões do estudo empreendido por Kitching e Blackburn (2002), ao verificarem que se podem apontar dois níveis de impacto no esforço em formação: quando as empresas competem com base no preço há pouco incentivo à formação; e, pelo contrário, quando estas competem com base na qualidade dos produtos, existem normalmente fortes pressões para melhorar as competências da força de trabalho.

Também Stevens e Walsh (1991), com base nos contributos teóricos e empíricos desenvolvidos em torno dos factores determinantes da formação, afirmam que, quer seja do ponto de vista do desenvolvimento de novos produtos – implicando alterações nos processos de produção, nos métodos e nos equipamentos –, quer seja do ponto de vista das alterações estruturais das empresas – afectando, designadamente, a forma como as tarefas são desempenhadas –, a introdução de mudanças poderá constituir um forte incentivo para melhorar o nível das competências da força de trabalho

quando se compete com base na qualidade dos produtos ou serviços, fortalecendo o papel estratégico da formação.

### RESUMO CONCLUSIVO

A maioria das empresas do sector da Metalurgia e Metalomecânica que constituem a amostra deste estudo consideram a qualidade dos produtos e serviços fundamental para a sua competitividade e actuam, em geral, em mercados de maior exigência, que as «obrigam» a evoluir constantemente e a criar dinâmicas próprias para estarem entre as «melhores». De acordo com os resultados do estudo, nestes casos as empresas envolvem-se mais em acções perspectivadas para o desenvolvimento das novas competências adequadas à sua evolução, recorrendo à formação, entre outras vias de valorização do seu capital humano. Não se pode, no entanto, estabelecer um efeito causal da concorrência sobre a formação. Ambas as variáveis, fortemente correlacionadas entre si, podem ser influenciadas por outros factores.

Assim, a associação da formação com a pressão competitiva pode derivar de outros factores de mudança que esta pressão determina, se bem que a questão do efeito indirecto da competição na formação ainda não seja consensual, dado que alguns autores não conseguiram estabelecer relações significativas em estudos realizados com este

objectivo. As respostas das empresas a estas questões podem reflectir unicamente as implicações mais tradicionais da pressão competitiva a nível empresarial (os tais *drivers* de mudança), tendo as empresas mais dificuldade em correlacionar essas mudanças a novas necessidades de conhecimento e de competências e em sequenciar a acréscimos de actividades formativas que eventualmente tenham ocorrido.



### BIBLIOGRAFIA

Bassi, L. e McMurrer, D., *Training Investment can Mean Financial Performance*, Alexandria, Virginia, American Society for Training e Development, 2001.

Figueiredo, M., «A Formação e o Desempenho Empresarial», Tese de Doutoramento - Área Científica - Gestão - Especialidade: Gestão Global, Estratégia e Desenvolvimento Empresarial, ISCTE, Lisboa, Portugal, 2006.

Kitching, J. e Blackburn, R. (2002). *The Nature of Training and Motivation to Train in Small Firms*, Small Business Research Centre Kingston University. Disponível em URL: [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR330.PDF](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR330.PDF). [Acedido em: 10 de Maio de 2002].

Stevens, J. e Walsh, T., «Training and Competitiveness», in John Stevens e Robert Mackay (Eds.), *Training and Competitiveness*, Policy Issues Series, (pp. 25-58), Londres, National Economic Development Office, 1991.

# INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO

› Formação com retorno garantido

## ▶ FORMAÇÃO COM RETORNO GARANTIDO

Como se manifesta o retorno da formação? De forma geral, o impacto da formação profissional revela-se na maior adaptação das competências dos trabalhadores às exigências do posto de trabalho e na elevação do grau de satisfação no trabalho. Neste âmbito, o presente artigo irá demonstrar como se poderá medir o retorno do investimento da formação através de uma explicação prática e de estudos de caso demonstrativos



› RUBEN EIRAS

Investigador universitário em Capital Intelectual, Gestão do Conhecimento e Sustentabilidade no Centro de Administração e Políticas Públicas, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas; autor do blogue <http://capitalintelectual.tv>

› VANDA VIEIRA

Técnica de formação, Inovação e Desenvolvimento, CECSA

### INTRODUÇÃO

Formação com retorno garantido é um dos conceitos que entrou em definitivo para o léxico do universo formativo. Isto porque se o resultado da formação não corresponder ao esperado, algo correu de errado. E num contexto competitivo como o nosso, esse erro pode significar perder negócio.

Com efeito, já não basta afirmar que quem premeia a formação investe no capital humano, que os colaboradores melhor treinados e motivados contribuem para o aumento da produtividade, que os saberes devem ser incorporados no negócio das empresas. Embora este «argumentário» funcione bem em situações de negociação, é também crítico conseguir demonstrar qual o impacto qualitativo e quantitativo a nível

da actividade empresarial e organizacional. Neste sentido, a própria Estratégia Europeia para a Aprendizagem tem desenvolvido um maior esforço junto dos organismos europeus não só na medição da formação profissional, mas também nas actividades formais, não formais e informais de aprendizagem.

É um facto que a formação assume diversos contornos e responde a várias problemáticas. Neste respeito, as lacunas estruturais da população portuguesa e o défice de qualificações deram origem a uma maior originalidade das propostas formativas. Esta prima sobretudo no desafio de articular o orçamento (reduzido) das empresas com as necessidades de formação. Mas, além disso, também é necessário clarificar a in-

tegração de um mecanismo de avaliação, validação e reconhecimento das competências adquiridas em contexto não formal e informal, através da atribuição de créditos com base no reconhecimento de saberes adquiridos no posto de trabalho (ECVET, 2007).

Então como se manifesta o retorno da formação? De forma geral, o impacto da formação profissional revela-se na maior adaptação das competências dos trabalhadores às exigências do posto de trabalho e na elevação do grau de satisfação no trabalho. Neste âmbito, o presente artigo irá demonstrar como se poderá medir o retorno do investimento da formação através de uma explicação prática e de estudos de caso demonstrativos.

## COMO MEDIR O ROI DA FORMAÇÃO PASSO-A-PASSO

Num processo de avaliação do retorno da formação em condições normais, a avaliação deverá ocorrer em todos os cinco níveis de medição do retorno (ver Figura 1).

OS 5 NÍVEIS DE MEDIÇÃO DO RETORNO DA FORMAÇÃO	
Nível 1 – Reacção	Medida do grau de satisfação face a um programa
Nível 2 – Aprendizagem	Medida de mudança de atitudes e aquisição de conhecimentos
Nível 3 – Comportamento	Medida das «modificações comportamentais no desempenho da função»
Nível 4 – Resultados	Medida do impacto da formação nos objectivos da organização
Nível 5 – ROI	Medida do retorno do investimento em formação

Adaptado de Kirkpatrick e Philips

Figura 1

### O QUE MEDIR COM OS NÍVEIS DE MEDIÇÃO DO RETORNO 1 E 2

Os formandos têm que perceber a importância na participação no programa de formação e utilidade para o desenvolvimento das suas competências e conhecimentos. Neste respeito, os níveis 1 e 2 providenciam informação para julgar o grau de satisfação e a aquisição de competências por parte do grupo de clientes com o programa formativo, que se efectua através da aplicação de um inquérito.

### O QUE MEDIR COM OS NÍVEIS DE MEDIÇÃO DO RETORNO 3 E 4

Os dados recolhidos nos níveis 3 e 4 providenciam grande parte da informação desejada pela equipa de gestão no processo de decisão de continuar ou justificar futuros programas de desenvolvimento de recursos humanos – dois dos propósitos mais importantes para realizar a avaliação. Sejam chefias intermédias, gestores ou executivos de topo, todos estão preocupados com o valor da formação. Desejam observar mudanças de comportamento a par da aplicação de novos conhecimentos por parte dos colaboradores. Almejam que o seu investimento na formação e desenvolvimento possa gerar um impacto mensurável no desempenho dos indicadores de ne-

gocio e, mais importante, um retorno adequado.

A medição dos níveis 3 e 4 pode ser realizada através da aplicação de um inquérito ou da recolha de dados de desempenho organizacional (vendas, número de reclamações, nível de satisfação do cliente) após a realização da formação. Mas é no nível 5 onde este desempenho é traduzido em dinheiro.

### O QUE MEDIR COM O NÍVEL DE MEDIÇÃO DO RETORNO 5 (ROI)

Para medir o Retorno do Investimento (ROI) da Formação primeiro há que compreender o Rácio de Custos-Benefícios (RCB). Estas metodologias têm sido muito desenvolvidas por Jack Philips (1990; 1995; 2001). Nas actividades de medição do retorno da formação recomenda-se a utilização do RCB em unidades e ROI em percentagem. A análise RCB quantifica e compara o valor monetário gerado pelos benefícios da formação com os seus custos. Engloba toda e qualquer actividade, empreendida numa base contínua, com um objectivo que vise melhorar conhecimentos, aptidões e competências. É calculado pela seguinte fórmula:

$$RCB = \frac{\text{Benefícios da formação}}{\text{Custos da formação}}$$

Por sua vez, o Retorno do Investimento (ROI) é uma medida financeira tradicional baseada em dados históricos, relativos aos custos e benefícios (ver Figura 2). O ROI é calculado pela seguinte fórmula:

$$\frac{[\text{Benefícios totais} - \text{Custos totais}] \times 100}{\text{Custos totais}} = ROI$$

Os benefícios totais incluem o dinheiro poupado pela organização, o dinheiro realizado e elementos que tenham acrescentado valor, directa ou indirectamente, à empresa. Os custos totais incluem o óbvio (montante do investimento realizado, por exemplo) e o «não tão óbvio», como os custos de desenvolvimento do produto e o material logístico utilizado, a título exemplificativo.

A diferença entre o RCB e o ROI reside fundamentalmente na fórmula de cálculo. Em termos matemáticos, a diferença reside na escolha do numerador: enquanto o ROI utiliza os resultados líquidos da formação, a análise custo-benefício recorre aos resultados brutos. Considera quer resultados de natureza tangível (aumento de produtividade, aumento da carteira de clientes), quer intangível (elevação do grau de motivação do ex-formando, elevação do grau de satisfação dos clientes).

De acordo com Philips (1990), o ROI é sempre inferior ao RCB, como pode ser verificado com o seguinte exemplo:

Benefícios do programa de formação A = 1000 €

Custos do programa de formação A = 450 €

$$RCB = \frac{1000}{450} = 2.22 \text{ €}$$

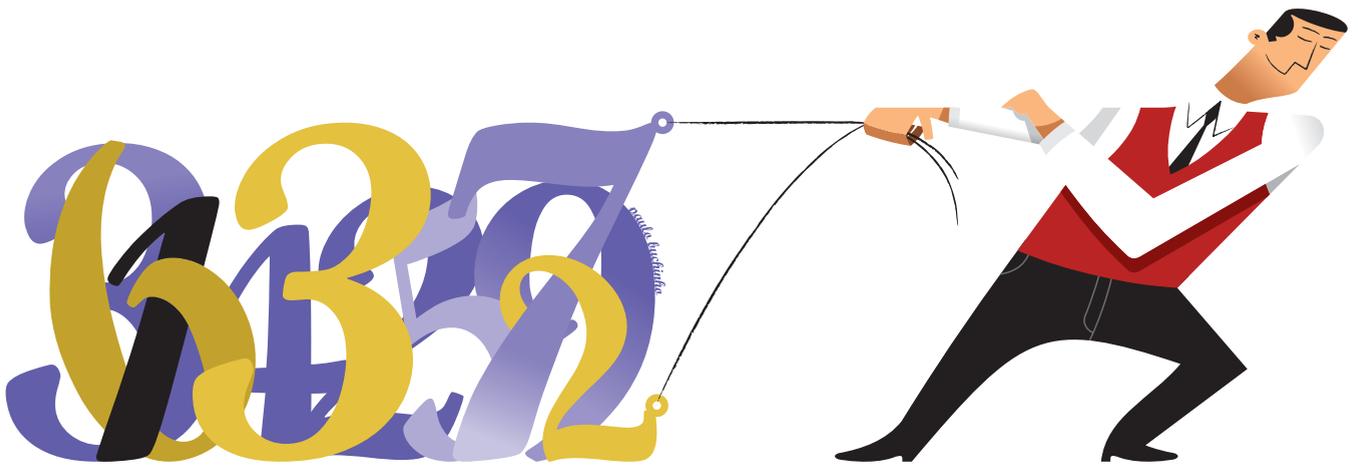
$$RCB (\%) = \frac{1000}{450} \times 100 = 222.22\%$$

$$ROI (\%) = \frac{1000 - 450}{450} \times 100 = 122.22\%$$

CUSTOS	BENEFÍCIOS
<p><b>Custos directos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; custos com os formadores;</li> <li>&gt; custos com o local de trabalho, equipamento, energia;</li> <li>&gt; outros custos – material de formação, custos externos.</li> </ul> <p><b>Custos indirectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; horas não trabalhadas;</li> <li>&gt; horas de lazer sacrificadas;</li> <li>&gt; esforço pessoal de investimento nas aprendizagens.</li> </ul>	<p><b>Aumento da produtividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ganhos de produtividade ao nível individual, do grupo de trabalho e da organização que podem ser directamente mensuráveis ou não.</li> </ul> <p><b>Reputação, screening e avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; formação como instrumentos de selecção e avaliação dos trabalhadores, ganhos de imagem da empresa, identificação dos trabalhadores com a empresa.</li> </ul> <p><b>Trabalho produtivo dos aprendizes para a empresa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Medida como custo de trabalho necessário para um recrutamento alternativo de trabalhadores não qualificados ou semiquilificados no mercado de trabalho.</li> </ul>

Fonte: Estudo sobre o retorno da formação profissional, GEP – MTSS, 2007

Figura 2 – Custos e benefícios da formação



A interpretação que deve ser dada aos valores do RCB e do ROI é a seguinte:

>> Um RCB de 2.22 € significa que por cada unidade monetária investida (custo) no programa de formação A, a respectiva entidade promotora recuperou 2.22 uni-

dades monetárias (benefício) [450 x 2.22 = 1000].

>> Um ROI de 122.22% significa que se obtive aquela percentagem de lucro líquido face ao valor monetário inicialmente investido no programa de formação A [450 x 122.22% = lucro = 550].

>> O ROI também pode ser expresso em unidades. No exemplo, teríamos um resultado de 1.22 a interpretar nos mesmos moldes do ponto anterior [450 x 1.22 = 550].

Atenção que o RCB só representa uma relação rentável entre custos e benefícios quando o seu valor é superior a 1. Já o ROI tem de ser superior a 0% para traduzir a mesma realidade.

O ponto anterior pode ser mais facilmente compreendido com o seguinte exemplo:

Benefícios do programa de formação B = 350 €

Custos do programa de formação B = 450 €

$$RCB = \frac{350}{450} = 0.78$$

$$ROI (\%) = \frac{350-450}{450} \times 100 = -22.22\%$$

Ou seja, por cada unidade monetária investida, a entidade recuperou apenas 0,78 € ou um prejuízo de cerca de 22%.

A análise custo-benefício também pode ser entendida num plano menos matemático-formal, cumprindo uma missão de apoio à decisão do investimento na formação. Nesse caso é usual proceder-se a uma listagem completa dos custos e benefícios da formação, incluindo outros custos e benefícios para além dos monetários. Os custos e be-



nefícios gerados pela formação, não directamente quantificáveis em valor monetário, designam-se por intangíveis. Destaque-se ainda o facto de não existirem valores considerados «óptimos» ou «aceitáveis» associados a uma análise custo-benefício. Os mesmos são, regra geral, estabelecidos para cada programa/projecto formativo. Competirá ainda à organização estabelecer os seus próprios níveis de desempenho a alcançar. Uma análise custo-benefício pode ser efectuada antes, durante e após a realização do programa/projecto objecto/alvo de análise.



### ESTUDOS DE CASO<sup>1</sup>

#### TZERETAS LTD: UMA ISO 9000 GERADORA DE LUCRO

Uma empresa grega do sector industrial, a **TZERETAS LTD**, vê na formação sobre a norma ISO 9000 uma oportunidade de melhoria contínua. Os colaboradores foram sensibilizados para a questão e motivados para as mais-valias da formação, na perspectiva desta permitir maior reconhecimento da empresa a nível internacional.

Também neste caso aplicou-se a metodologia de avaliação ROI: no final da formação foi avaliado o grau de satisfação dos formandos com a formação; foi aferido o nível de conhecimentos adquiridos que permitiram melhorar o desempenho dos colaboradores e da empresa. Em relação a este último ponto, os resultados salientam melhorias de desempenho organizacional: melhoria dos processos de negócio, melhoria da capacidade de negociação, melhoria da qualidade dos produtos, melhoria do serviço prestado. O curso teve um ROI de 211%, ou seja, a percentagem de lucro líquido face ao valor monetário investido pela empresa.

<sup>1</sup> Estudos de caso desenvolvidos no âmbito do Projecto AVALNET – *Training and Evaluation and ROI Network*, promovido pelo CECO A e financiado pelo Programa Leonardo da Vinci. Informação disponível em <http://avalnet.fdti.pt/>.

#### NAUTEL: RESULTADOS QUALITATIVOS COM IMPACTO

A **NAUTEL**, Sistemas Electrónicos, Lda iniciou a sua actividade em Março de 1990. Esta PME portuguesa tem como objectivo a importação e a distribuição, sendo representante oficial das mais conceituadas marcas de equipamentos electrónicos das áreas marítima, terrestre e aeronáutica, assim como dos serviços de assistência técnica dos mercados onde actua.

A NAUTEL recorreu à oferta formativa do CECO A – Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins, destinada a empresários de PME, técnicos de comércio electrónico e consultores de comércio electrónico. Os cursos de formação, em formato de *b-learning*, possuem uma forte componente avaliativa. Os participantes foram acompanhados por um tutor e avaliados durante o percurso formativo, no final de cada módulo.

Esta avaliação formativa, realizada através de questionários de auto-avaliação, foi acompanhada de uma avaliação final, presencial, de carácter sumativo. Neste caso, foram aplicados os níveis de medição do retorno 1, 2, 3 e 4.

Em termos de resultados para a NAUTEL, o impacto da formação verificou-se na aquisição de conhecimentos na área do comércio electrónico e na possibilidade de reforçar a estratégia comercial baseada no *e-commerce*.

#### CECOA OFERTA FORMATIVA «ROI DA FORMAÇÃO» – 5.ª Edição

O Curso ROI – Avaliação do Retorno da Formação do CECO A, válido para renovação do CAP – *Certificação da Aptidão Pedagógica de Formador*, destina-se aos profissionais de formação que pretendam desenvolver as suas competências de avaliação do retorno do investimento em formação no contacto com os seus clientes. O curso tem a duração de 15 horas e tem como objectivos:

- » Identificar os factores intervenientes no processo de avaliação.
- » Articular metodologias de avaliação da formação com o ciclo formativo.
- » Definir e aplicar critérios de avaliação do ROI.
- » Utilizar o ROI como ferramenta para avaliar a relação custo/benefício da formação.
- » Utilizar o ROI como instrumento para a decisão estratégica e melhoria contínua.

Para mais informação consulte o CECO A através do site em [http://www.cecoa.pt/formacao/form\\_cont.htm](http://www.cecoa.pt/formacao/form_cont.htm), do e-mail: [parcerias.negocios@cecoa.pt](mailto:parcerias.negocios@cecoa.pt), ou do telefone 213 11 24 00 (Lisboa), 223 39 26 80 (Porto) ou 239 85 13 60 (Coimbra).

## CENFIM: UM CAP DE ELEVADO ROI

O **CENFIM** – Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica testou a metodologia ROI junto de uma amostra controlada – 4 formandos de um curso de instrumentos multimédia. O curso, dirigido aos coordenadores e formadores internos, com a duração de 60 horas, teve como objectivo contribuir para a renovação do CAP e a melhoria de competências ao nível da apresentação de produtos em formação. Dado que os efeitos da formação no desempenho organizacional se verificaram apenas no domínio intangível (melhoria das competências pedagógicas, por exemplo), optou-se por aplicar a metodologia do grau de confiança nos indicadores de Philips para aferir o nível de credibilidade do ROI (avaliação de nível 5). Desta forma, foram obtidos os seguintes resultados:

### Cálculo de Custos

N.º DE HORAS DE TRABALHO	20 HORAS POR FORMANDO
20 sessões de 3 horas, no entanto somente uma hora decorreu durante o horário de trabalho.	Valor: 2100 euros
Custos com deslocações – 3 formandos x 20 x 100 km.	Valor: 500 euros
Custos com a organização da formação e outros custos.	Valor: 100 euros
Custos das inscrições.	Valor: 2000 euros
<b>Total de Custos:</b>	<b>4700 euros</b>

### Cálculo dos Benefícios da Formação

BENEFÍCIOS IDENTIFICADOS
Os formandos (os 4 colaboradores) identificaram que <b>95%</b> dos benefícios da formação consistiram na garantia da continuação da actividade formativa por mais 5 anos. Para este benefício, os formandos revelaram um grau de confiança de 70%. Os formandos identificaram que <b>5%</b> dos benefícios da formação consistiram na melhoria dos produtos multimédia. Para este benefício, os formandos manifestaram um grau de confiança de 50%.

CATEGORIA	RESULTADO
N.º de horas trabalhadas (5 anos/formando):	$(170 \text{ horas mês} \times 10 \text{ meses/ano} \times 5 \text{ anos}) = 8500 \text{ horas}$ 34 000 horas
Porcentagem de actividade dependente do CAP:	$(4 \text{ formandos}) \times 20\% (34\ 000 \times 0,2) = 6800 \text{ horas}$
95% de benefícios:	$(6800 \times 0,95) = 6460 \text{ horas}$
Grau de confiança no indicador:	$70\% (6460 \times 0,7) = 4522 \text{ horas}$
Valor total dos benefícios:	$(4 \text{ formandos}) (4522 \times 15 ?) = 67\ 830 \text{ euros}$
<b>ROI (Retorno do Investimento):</b>	$(\text{Benefícios-Custos/Custos}) \times 100 = (67\ 830 - 4700)/4700 \times 100 = 1343\%$

Este valor elevado de retorno do investimento evidencia a possibilidade de os formandos continuarem a sua actividade profissional durante os próximos 5 anos devido à obtenção do CAP, caso contrário não poderiam exercer a actividade de formadores. Assim, o valor dos benefícios é, no fundo, contabilizado pelo valor das horas que os formandos irão trabalhar no futuro.

### BIBLIOGRAFIA

- Bancaleiro, J., *Scorecard de Capital Humano: como medir o activo mais importante da sua empresa*, Editora RH, Lda, Lisboa, 2006.
- ECVET – Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional  
Relatório do Processo de Consulta Pública Nacional, Consulta Pública Nacional, Março de 2007.
- Estudo sobre o Retorno da Formação Profissional*, Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), Colecção Cogitum, n.º 30, 2007.
- Fitz-enz, J., *ROI of human capital: measuring the economic value of employee performance*, American Management Association, Nova Iorque, 2000.
- Kirkpatrick, D. e Kirkpatrick, D. J., *Evaluating training programs*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., São Francisco, CA, 2006.
- Paulsen, M. F. e V. Vieira (Eds.), *State of the art report: e-learning quality in European SMEs – an analysis of e-learning experiences in european small and medium-sized enterprises*, Bekkestua, NKI, 2006.
- Phillips, J., *Return on investment in training and performance improvement programs*. Improving Human Performance Series, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1997.
- Phillips, J., *Investing in your company's human capital: strategies to avoid spending too little or too much*, American Management Association, Nova Iorque, 2005.
- Vieira, V. (Cord.), *Estado da Arte da Avaliação do Retorno em Formação*, Projecto Piloto Retorno do investimento em formação, Lisboa, CECOA, 2003.

# CONHECER A EUROPA

› FRANÇA

## ▶ FRANÇA

› **NOME OFICIAL**  
França

› **NOME COMUM LOCAL**  
France

› **SISTEMA POLÍTICO**  
República

› **ENTRADA NA UNIÃO EUROPEIA**  
Membro fundador  
(25 de Março de 1957)

› **LÍNGUA OFICIAL**  
Francês

› **SITUAÇÃO GEOGRÁFICA**  
Europa

› **SUPERFÍCIE TOTAL**  
550 km<sup>2</sup>

› **POPULAÇÃO**  
59,6 milhões de habitantes

› **DENSIDADE POPULACIONAL**  
114 hab./km<sup>2</sup>

› **CAPITAL**  
Paris

› **FRONTEIRAS**  
Espanha, Bélgica, Alemanha,  
Suíça e Itália

› **CLIMA**  
Mediterrânico

› **MOEDA**  
Euro

› ANA RITA LOPES

Coordenadora do Núcleo  
de Planeamento do CFP  
de Alverca

### HISTÓRIA

Em meados do século IV, época em que o Império Romano estava a entrar em decadência, o imperador Juliano, com a intenção de pacificar as tribos, cedeu aos Francos (povo de origem germânica cuja designação significava «homens livres») a Gália (nome romano dado, na Antiguidade, ao território ocupado pelos Celtas na Europa Ocidental. Refere-se ao território actual ocupado pela França, uma parte da Bélgica, da Alemanha e o Norte da Itália).

As conquistas de Carlos Magno (rei dos Francos de 771 a 814) e a definição do Império Franco permitiram a existência da França como um território separado.

Os sucessores de Carlos Magno dirigiram a França até 3 de Julho de 987, quando Hugo Capeto, duque de França e conde de Paris, é coroado rei dos Francos, tornando Paris a principal cidade do país.

A dinastia dos Capetos dirige a França até 1789. Nesse mesmo ano verifica-se uma série de revoltas contra o Antigo Regime,

os princípios da monarquia do clero e da nobreza, motivando assim o movimento que deu origem à Revolução Francesa, cuja influência do iluminismo e do movimento de independência americana deram origem, a 14 de Julho de 1789, à Tomada da Bastilha e à declaração e implantação da República.

A Revolução Francesa proclamou os princípios universais de «Liberdade, Igualdade e Fraternidade». Após a proclamação da República surgiram diversas mudanças políticas ao longo das quais o país se separou



Torre Eiffel

com alguma instabilidade, embora se tenha afirmado na Europa como um país onde os princípios proclamados pela Revolução Francesa são fundamentais para o crescimento de um país de direitos e oportunidades.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em 1940, a Alemanha declarou guerra à França e invadiu o país. Com a ajuda dos países aliados, a França e o resto dos países europeus começaram a ser libertados da ocupação alemã a 6 de Junho de 1944, após a Batalha da Normandia (designado de Dia D).

Em 1949, a França tornou-se membro fundador e permanente da Nato e, juntamente com a Alemanha, foi o principal incentivador da criação da Comunidade Europeia,

hoje designada de União Europeia, sendo membro fundador em 1957.

### O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

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

### ENSINO NÃO OBRIGATÓRIO

#### Educação Pré-Escolar – *École maternelle*

- >> Idade entre 2 a 6 anos
- >> Todas as crianças com idade a partir dos 3 anos são integradas na escola
- >> Aquelas que tenham 2 anos são integradas de acordo com o número de vagas disponíveis

### ENSINO OBRIGATÓRIO

#### Escola Primária ou Elementar

- >> Idade: 6 aos 11 anos
- >> 5 anos escolares
- >> Os 5 anos escolares são repartidos em 2 ciclos: ciclo de aprendizagens fundamentais e ciclo de aprofundamento.
- >> O ciclo de aprendizagens fundamentais compreende os dois primeiros anos da escola primária, cujas matérias leccionadas são língua materna, língua estrangeira, matemática, mundo actual, educação artística (visual e educação musical) e educação física e desportiva.
- >> O ciclo de aprofundamento compreende os três anos seguintes, sendo alguns dos domínios a literatura, história, geografia, ciências e tecnologia, tecnologias de informação e comunicação.

### ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário em França integra o Colégio e o Liceu Geral ou Tecnológico

#### Colégio

- >> Idade: 11 aos 15 anos
- >> 4 anos escolares
- >> O ensino secundário colegial é dividido em 3 ciclos pedagógicos: ciclo de observação e adaptação, ciclo central e o ciclo de orientação.
- >> O ciclo de observação e adaptação corresponde ao ano de transição entre o ensino primário e o secundário, cuja finalidade é o desenvolvimento e integração dos alunos nos diferentes métodos de ensino secundário. Este ano escolar designa-se por *la sixième, 6ème*, correspondendo ao sexto ano.
- >> O ciclo central, com uma duração de dois anos, compreende as aprendizagens de carácter transversal e geral, sendo o principal objectivo desenvolver competências do saber-ser e saber-fazer. Estes anos escolares designam-se por *la cinquième, 5ème* e *la quatrième 4ème*, correspondendo, respectivamente, ao sétimo ano e oitavo ano.



Museu do Louvre

- >> O ciclo de orientação prepara os alunos para o prosseguimento dos estudos ao nível geral e tecnológico ou ensino profissional, podendo os alunos escolher algumas disciplinas, de carácter facultativo, no âmbito das línguas estrangeiras. Este ano escolar designa-se por: “*la troisième, la 3ème*”, correspondendo ao nono ano.
- >> A conclusão com sucesso permite a obtenção de um diploma nacional designado *le brevet des collèges (BEPC: Brevet d'études du Premier Cycle)*.

### LICEU

- >> Idade: 15 aos 18 anos
- >> 3 anos escolares
- >> O Liceu Geral e Tecnológico está organizado em 2 ciclos: ciclo da determinação, ano designado por *la seconde* e que corresponde ao décimo ano, e o ciclo final, cujos anos se designam por *a première et la terminale*, correspondendo ao décimo primeiro e ao décimo segundo anos.
- >> Durante o primeiro ano – ciclo de determinação –, os alunos são preparados através de currículos de nível geral e tecnológico, cujo objectivo é a escolha da área de estudos para prosseguimento na área pretendida.
- >> Os dois anos seguintes inserem o ciclo final, onde os alunos, após escolha da



Catedral de Notre-Dame

- área de estudos (geral ou tecnológica), prosseguem os estudos. No ensino geral podem optar por três especialidades de formação: Económico-Social, Literária ou Científica.
- >> Aos alunos que obtenham êxito escolar no percurso completo é-lhes emitido um certificado de conclusão do ensino secundário – *baccalauréat*. Este exame é importante no percurso escolar do aluno já que representa o primeiro diploma do ensino superior, permitindo entrar na universidade sem necessidade de outra prova.

### LICEU PROFISSIONAL

- >> Idade: a partir dos 15 aos 19 anos
- >> 4 anos escolares
- >> Estas escolas desenvolvem e aplicam currículos mais técnicos, cujo objectivo é a aprendizagem e a qualificação profissional.
- >> Os dois primeiros anos visam a preparação dos alunos para o acesso ao diploma “*Brevet d'études professionnelles (BEP)*”. Este diploma prepara os alunos para o prosseguimento de estudos no sentido de alcançarem, em dois anos, o *baccalauréat professionnel*



Rio Sena



Sacré-Coeur



Jardim das Tulherias

(*Bac Pró*). Podem ainda optar por um *baccalauréat technologique* (via um ano de adaptação) ou integrar o mercado de trabalho.

### ENSINO SUPERIOR

- >> O acesso às instituições de ensino superior só é possível para os alunos que tenham obtido o certificado de conclusão do ensino secundário – *baccalauréat* ou o *Brevet de Technicien Supérieur* (que se obtêm dois anos depois do *Bac Pro*).
- >> O ensino superior pode ser desenvolvido em universidades, *Grandes Écoles* (o número vagas é inferior ao das universidades e os critérios de selecção mais rigorosos), estabelecimentos públicos de áreas especializadas ou escolas especializadas) e os institutos e escolas superiores privados.

### FORMAÇÃO PARA ADULTOS

Em França, os adultos poderão concluir a escolaridade pela via do ensino tradicional e poderão, também, frequentar cursos de formação profissional, desenvolvidos em centros de formação profissional. O objetivo é obter conhecimentos técnicos para a realização de profissões especializadas e a integração no mercado de trabalho de profissionais com competências distintas. Um trabalhador, enquanto assalariado, tem direito a períodos de formação profissional.

### FONTES

European Commission.

«Eurybase – The Information Database on Education Systems in Europe – Organisation du Système Éducatif en France 2007/2008».

Sítios:

Ploteus:

<http://Europa.eu.int/ploteus>

Ministério da Educação Nacional:

[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Portal da União Europeia:

[http://europa.eu/index\\_pt.htm](http://europa.eu/index_pt.htm)

Enciclopédia Wikipédia:

<http://pt.wikipedia.org>

Embaixada de França em Portugal

# UM OLHAR SOBRE...

› O método Pilates

© designritter / photocase.com

## ▶ O MÉTODO PILATES

Modas relacionadas com a saúde e com o exercício físico desenvolvem-se e são abandonadas rapidamente. No entanto, alguns dos métodos de exercício sobrevivem ao teste do tempo e conquistam adeptos leais. O Pilates, método desenvolvido por Joseph Pilates por volta de 1920, vem ganhando terreno desde a década de 1980. Muitas estrelas de Hollywood como Sharon Stone, Júlia Roberts, Courtney Cox e Madonna aderiram à técnica. Como resultado o método Pilates foi-se generalizando, não sendo mais reservado a esta amostra rica e famosa, podendo ser praticado na maioria dos ginásios e *health clubs* em todo o Mundo. O que é então o Pilates e o que o torna tão popular?



› VÂNIA NETO

Professora de Educação Física, *personal trainer* e instrutora de Pilates

### HISTÓRIA

O criador do método Pilates, Joseph Pilates, era um homem extremamente inteligente e intuitivo, muito à frente do seu próprio tempo, de tal forma que as suas ideias e trabalho permaneceram interessantes e actuais até hoje. A sua infância foi marcada pela debilidade física (asma, raquitismo e febre reumática); talvez por isso, desde pequeno interessou-se por exercícios e saúde, tendo começado a estudar, como autodidacta, anatomia, fisiologia humana e fundamentos da medicina oriental. Ao chegar à idade adulta, obcecado por superar

as limitações físicas, já dominava boxe, ginástica, esqui e mergulho. Em 1926 Pilates funda, em Nova Iorque, o primeiro estúdio para ensinar o seu método, mais tarde chamado de Contrologia e que rapidamente se tornou popular entre bailarinos e famosos do meio artístico que necessitavam de reabilitação após lesões ou, dado que o método Pilates propicia força sem grande ganho de massa muscular, como exercício efectivo para este tipo de população que necessita de se manter esguia. Após sua morte em 1967, o trabalho de Pilates foi continuado pela sua mulher e pelos poucos que com

Joseph Pilates

nasceu em 1880 na Alemanha. Dedicou a sua vida ao estudo da educação física, desenvolvendo o seu próprio sistema de exercícios. Continuou a estudar e a aperfeiçoar o seu método até morrer em 1967.



ele trabalharam, tendo alguns deles fundado as suas próprias escolas e chegando a declarar a prática do método original. O que não é verdade, pois o método existente não

era específico, era sim muito próprio de Pilates e indubitavelmente inimitável. É importante referir que o seu método não se centrava em exercícios padronizados, servidos como uma receita geral para todos os sujeitos, mas sim repleto de individualidade perante cada sujeito. Pois Pilates alterava radicalmente os planos comuns de exercícios, vindo estes do yoga, artes marciais e meditação.

Para divulgar o seu método Joseph Pilates publicou *Regresso à Vida pela Contrologia*, livro dedicado aos exercícios no tapete.

## CONCEITO

Pilates é um método de exercício, um regime de treino físico que se baseia no estado mais natural do corpo humano – o movimento. É uma técnica de reeducação do movimento, composta por exercícios profundamente alicerçados na anatomia humana, capaz de restabelecer e aumentar a flexibilidade, força muscular, melhorar a respiração, corrigir a postura e prevenir lesões. Este método é uma forma de arte, no sentido em que precisa de ser melhorado diariamente.

Pilates é uma técnica de tal modo precisa e concentrada que os resultados ficarão consigo para sempre.

## PRINCÍPIOS

O método Pilates assenta numa série de princípios-base, a saber:

**1. Respiração** – Tem de se aprender a respirar correctamente de forma a tornar a respiração uma ferramenta eficaz para intensificar, controlar e simplificar os movimentos. Usa-se a caixa torácica, inspirando pelo nariz e expirando pela boca, enquanto se mantém uma suave contração dos músculos abdominais.

**2. Concentração** – Cada exercício de Pilates requer um processo mental de controlo do movimento. É necessário bloquear qualquer tipo de pensamento fora da tarefa que se está a realizar, não havendo momentos de distração ou desatenção.

**3. Controlo** – Cada movimento executado deve ser meticulosamente calculado e planejado. Os exercícios devem ser executados



da forma mais perfeita possível, garantindo que o corpo se move sempre com um objectivo e direcção.

**4. Alinhamento** – Uma boa postura é vital. Antes de se iniciar um exercício devem manter-se todas as articulações numa posição neutra, favorecendo o alinhamento ideal dos ossos e músculos, promovendo o equilíbrio e a coordenação dos movimentos.

**5. Centralização** – O corpo é feito para funcionar como uma unidade completa. Devemos treinar para criar um centro forte, para que este seja a base de todos os movimentos. Define-se por «centro» a parte que se estende das costelas e da região lombar até ao soalho pélvico e nádegas.

**6. Fluidez** – Em Pilates os movimentos devem fluir de forma lenta do início ao fim, formando uma sequência contínua. Esta é uma característica que diferencia o Pilates de outras formas de exercício e que vai provocar uma melhoria no equilíbrio e coordenação, preparando o corpo para as exigências rigorosas do dia-a-dia.

## BENEFÍCIOS

A prática de exercícios do método Pilates traduz-se em melhorias significativas no nosso bem-estar físico e psíquico, como

nos refere um praticante regular desta modalidade

### VÂNIA NETO INSTRUTORA DE PILATES

**Vânia Neto** – Como tomou conhecimento do método Pilates?

**Praticante** – Contactei com o Pilates através da introdução destas aulas num *health club* há cerca de 8 anos atrás.

**V. N.** – Quais os efeitos que vem experimentando ao longo do tempo e que o fizeram aderir a esta modalidade?

**P.** – A minha qualidade de vida melhorou exponencialmente. Sentia dores cervicais e grande dificuldade em movimentar o pescoço, dado que tenho hérnias nessa região. Rapidamente ganhei mobilidade nessa zona e um bem-estar geral derivado da melhor postura que adoptei no dia-a-dia.

**V. N.** – Aconselha outras pessoas a aderirem ao Pilates? Porquê?

**P.** – Sim. Acho fundamental tanto para quem pratica outras actividades físicas, como para pessoas sedentárias, pois vão melhorar a sua consciência corporal, adoptar uma melhor postura e fortalecer a região abdominal e a coluna, o que lhes permitirá prevenir futuros problemas ósseos e musculares.

## PRINCIPAIS EXERCÍCIOS

O método Pilates é tradicionalmente praticado em sessões individuais de treino, onde se podem utilizar como base o tapete mas também outros materiais como *Fitball*, *Banda*, *Rolo*, *Reformer*, *Cadillac*, *Spine Corrector* e *Wunda Chair*. Em função das necessidades específicas de cada aluno, os instrutores preparam um programa de treino utilizando os instrumentos e exercícios que consideram mais adequados a cada situação. Mas além destes treinos individuais e personalizados o método Pilates também pode ser experimentado em casa, não necessitando para isso de equipamentos especiais, basta dispor de um tapete ou outra superfície acolchoada para proteger a coluna. Use uma roupa que lhe dê mobilidade de movimentos e fique descalço. No entanto, lembre-se que o método Pilates foi feito a pensar no corpo saudável. Em caso de lesão consulte o seu médico e nunca insista se sentir alguma dor aguda, seja em que local for.

### Vamos então à prática!



**THE HUNDRED** – Deitado de costas, com as pernas flectidas no chão, braços ao longo do corpo e a coluna neutra (respeitando as curvaturas naturais da coluna), comece ao expirar por elevar uma perna flectida, inspire e ao expirar novamente eleve também a outra perna. Mantenha essa posição durante 10 respirações torácicas e depois desça uma perna de cada vez, de forma a manter a coluna estável.



**ONE-LEG CIRCLE** – Posição inicial do Hundred. Expire elevando uma perna flectida e mantenha por cinco respirações. Depois comece a realizar pequenos círculos com o joelho sobre a anca, expirando na parte externa do círculo e inspirando na parte interna. Faça 5 vezes para cada sentido e depois troque de perna.



**SWIMMING** – Em quatro apoios, com as mãos por baixo dos ombros, os joelhos à largura da anca, a coluna neutra, a cabeça no prolongamento da coluna e uma ligeira contração no centro abdominal. Ao expirar alongue a perna direita atrás e o braço esquerdo à frente um pouco abaixo do nível da coluna, de forma a manter o alinhamento da coluna. Inspirando desça os membros e inicie tudo com os membros opostos. Repita 5 a 10 vezes de cada lado.



**SHOULDER BRIDGE** – Posição inicial do Hundred. Fazer a balsa da bacia ao expirar, de forma a colar a região lombar ao colchão e começar a elevar a coluna do chão vértebra

a vértebra até atingir o topo (formando uma rampa dos ombros aos joelhos). Aí inspirar e começar a descer pelo sentido oposto ao expirar, para que as nádegas sejam a última parte a tocar no chão. Repita 5 a 10 vezes.



**SIDE KICK** – Deitado de lado com o corpo paralelo à linha do tapete, cabeça apoiada sobre o braço de baixo, o outro ao longo do corpo e a coluna neutra. Ao expirar eleve as duas pernas até altura da anca, ao inspirar desça sem relaxar as pernas no chão. Repita 10 vezes de cada lado.



**SPINE TWIST** – Sentado com a coluna neutra e os braços cruzados à frente do peito. Expirar rodando o tronco para a direita com a cabeça a acompanhar o movimento. Ao inspirar voltar ao centro. Repetir ao outro lado. Fazer 5 a 10 vezes de cada lado.

## BIBLIOGRAFIA

King, M. e Green, Y., *Pilates the complete body system*, Londres, 2003.

### Sites:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/joseph\\_pilates](http://pt.wikipedia.org/wiki/joseph_pilates)

<http://wikipédia.org/wiki/pilates>

<http://saude.hsw.uol.com.br/pilates1.htm>

<http://sabermsaude.com.br/pilates%20historia.htm1>

# DEBAIXO D'OLHO

› Aconteceu...

› Livros

## ▶ PROGRAMA APRENDIZAGEM – ASSINATURA DE PROTOCOLOS

O IEFP, I.P., assinou um protocolo com 50 empresas para a dinamização conjunta do Programa Aprendizagem/ Formação Profissional de jovens



O Programa Aprendizagem tem, ao longo dos últimos 20 anos, desempenhado um papel importante na formação dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, permitindo-lhes uma dupla cer-

tificação: qualificação profissional e certificação profissional até ao 12.º ano de escolaridade. Presentemente estão disponíveis 208 saídas profissionais, distribuídas por 31 áreas profissionais.

Este modelo alterna formação teórica com formação prática em contexto real de trabalho, constituindo-se como a única modalidade de formação que permite a aprendizagem nas empresas, dotando os jovens com competências técnicas, comportamentais e relacionais que lhes permitam desenvolver, com autonomia, as actividades que correspondem ao exercício de uma profissão qualificada, facilitando a sua integração profissional e possibilitando o prosseguimento dos estudos.

O Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. tem consciência que para atingir de forma plena os resultados que dele são expectáveis o Programa Aprendizagem requer a participação de empresas tecnologicamente avançadas, organizacionalmente desenvolvidas e empenhadas com a qualificação de jovens profissionais, aptos a responder às exigências e aos desafios de uma economia cada vez mais competitiva e global.

Foi neste pressuposto e reconhecendo a este Programa a sua utilidade, a sua capacidade de renovação e de adequação às necessidades de qualificação exigidas pelo mercado de trabalho, e no sentido de promover a dinamização conjunta de cursos de aprendizagem, que o IEFP, I.P. assinou no passado dia 22 de Setembro de 2008 Protocolos de Cooperação com 50 entidades, em cerimónia realizada no Centro de Formação Profissional do Seixal com a presença do Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, António Vieira da Silva.

# Aprendizagem

Formação Profissional de Jovens

QUALIFICAÇÃO COM CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

COM TEORIA & PRÁTICA NAS EMPRESAS  
FORMAMOS PROFISSIONAIS

Contacte-nos em [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt) ou em qualquer Centro de Emprego ou de Formação Profissional.

- > ACIB – Associação Comercial e Industrial da Bairrada
- > ACP – Associação de Cozinheiros Profissionais de Portugal
- > ANA – Aeroportos de Portugal, S.A.
- > AESBUC – Associação para a Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica
- > APIRAC – Associação Portuguesa da Indústria da Refrigeração e Ar Condicionado/APIEF
- > ARSOPI – Indústrias Metalúrgicas Arlindo S. Pinho, S.A.
- > AEP – Associação Empresarial de Portugal
- > Associação Portuguesa de Bancos/Instituto de Formação Bancária
- > ATEC – Associação de Formação para a Indústria
- > Associação Técnico-Profissional D. Carlos I
- > Câmara de Comércio e Indústria Luso-Alemã
- > Câmara de Comércio Luso-Sueca
- > CHP – Comunidade Hindu de Portugal
- > CISCO Systems Portugal

- > Construtora Abrantina S.A.
- > CRH, SGPS
- > Dom Pedro Investimentos Turísticos, S.A.
- > El Corte Inglés
- > Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa
- > FERNAVE S.A.
- > Corticeira Amorim SGPS S.A.
- > Grupo Auchan
- > Bizarro & Milho S.A. (grupo Cortefiel)
- > Confespanha (grupo Cortefiel)
- > Fundação Visabeira, IPSS
- > Associação para o Ensino Profissional em Transportes e Logística/IPTRANS
- > ISQ – Instituto de Soldadura e Qualidade
- > LEGRAND Eléctrica S.A.
- > Lena Engenharia e Construções S.A.
- > Luís Simões, Gestão Empresarial e Imobiliária, S.A.
- > MARTIFER Inovação e Gestão, S.A.
- > Metalúrgica Progresso de Vale de Cambra, S.A.
- > Mota-Engil Serviços Partilhados, Administrativos e de Gestão, S.A.

- > OGMA – Indústria Aeronáutica de Portugal, S.A.
- > Riopelle Têxteis, S.A.
- > Toyota Caetano Portugal, S.A.
- > SOLIFORM Formação e Serviços, Lda.
- > UMP – União das Misericórdias Portuguesas
- > LITOLENTEJO Lda.
- > GRUPO Nabeiro Delta Cafés – Delta Serviços – Consultoria e Serviços Lda.
- > Companhia Carris de Ferro de Lisboa, S.A.
- > MCoutinho Automotive SGPS, S.A.
- > VICAIMA Madeiras SGPS
- > Modelo Continente Hipermercados, S.A.
- > KEMET Electronics Portugal, S.A.
- > GALP ENERGIA
- > IKEA Portugal – Móveis e Decoração Lda.
- > ACIB Barcelos
- > SOMAGUE
- > Mercedes – Benz Portugal
- > Pestana Turismo
- > SWEDWOOD

› Aconteceu...

› Livros

## ▶ TESTEMUNHOS – TRAJECTOS DE QUALIFICAÇÃO



Patrícia Almeida



Augusto Brázio



Augusto Brázio

**Testemunhos – Trajectos de Qualificação** trata-se de um projecto promovido pelo IEFP, I.P cujo principal objectivo, de acordo com Francisco Madelino, Presidente do Conselho Directivo deste Instituto, consistiu em divulgar e valorizar a estreita relação da qualificação com os percursos de vida e profissionais, associando testemunhos e fotografias que revelam histórias de vida, contextos de formação, perfis e actividades profissionais. Esta iniciativa comissariada por Sérgio Mah teve três vertentes:

- >> Uma exposição fotográfica, com fotografias de Patrícia Almeida feitas em cinco Centros de Formação Profissio-

nal, em que fotografou actividades, pessoas, tipos de formação e ambientes socioprofissionais, e um conjunto de sete ensaios fotográficos em que cada um dos autores define uma narrativa sobre uma personagem. Os sete fotógrafos convidados foram Augusto Brázio, António Júlio Duarte, Sandra Rocha, André Cepeda, Pedro Letria, Augusto Alves da Silva e João Serra.

- >> O lançamento de um catálogo em que a jornalista Katheleen Gomes, juntamente com as fotografias seleccionadas, traçou o percurso, trajectórias e expectativas relativamente ao tema da qua-

lificação social e profissional de cada um dos sete personagens.

- >> Um documentário cinematográfico realizado por Catarina Alves Costa, *Nacional 206*, em que procurou dar visibilidade a histórias de vida que se (re)construíram quando a qualificação se cruzou com a experiência na preparação de novos futuros.

Sérgio Mah refere que entre imagens e palavras se procurou chamar a atenção sobre situações paradigmáticas, revelar dinâmicas individuais e correlativas atitudes socioculturais relativamente ao fenómeno da qualificação.

## ► FUTURÁLIA – FEIRA DA JUVENTUDE, QUALIFICAÇÃO E EMPREGO UM EVENTO DE SUCESSO!



Encerrou no dia 13 de Dezembro aquele que foi o maior evento nacional de Juventude, Educação, Qualificação e Emprego. A segunda edição do salão foi uma iniciativa da Associação Industrial Portuguesa/Feira Internacional de Lisboa e um conjunto de parceiros institucionais, destacando-se o Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP), o Ministério da Educação, a Agência Nacional para a Qualificação, o Programa Operacional do Potencial Humano, a Direcção-Geral do Ensino Superior e a Câmara Municipal de Lisboa, entre outros.

Milhares de visitantes, desde alunos do ensino secundário a partir do 9.º ano de escolaridade ao ensino pós-graduado, passando pelo ensino profissional e universitário, passaram pelas várias áreas do certame: Formação Avançada, onde puderam recolher informações sobre MBA, pós-graduações, mestrados, doutoramentos e formação especializada para quadros superiores; a área do ensino superior onde estiveram representadas as principais universidades,

institutos politécnicos, escolas e institutos superiores; a área da Formação Inicial (ensino profissionalizante, incluindo cursos profissionais, cursos de aprendizagem e cursos de educação/formação) Formação Contínua; Inserção na vida Activa, Emprego e Empreendedorismo; Juventude, Serviços e Equipamentos de apoio à Educação/Formação.

O grande objectivo da Futurália, designadamente destacar a importância vital da qualificação, ficou patente através da intervenção quer dos diversos *players* envolvidos quer dos eventos que se realizaram ao longo dos seus quatro dias de duração e aos quais assistiram centenas de visitantes. Destacam-se as Conferências Internacionais promovidas pelo Ministério da Educação e pelo IEFP, I.P. e o Seminário promovido pelo *Expresso Emprego* intitulado «Profissionais Empreendedores: novas competências e desafios na gestão de pessoas», entre outros eventos de relevo como a sessão de entrega dos prémios «Dar a Volta ao Futu-

ro» promovida em parceria com o Programa Operacional do Potencial Humano e a exposição de Robótica promovida pela Sociedade Portuguesa de Robótica. Estes eventos contribuíram para reforçar a importância da qualificação como base de uma melhor cidadania e melhor emprego.

A presença de universidades estrangeiras, programas de intercâmbio e estágio no estrangeiro resultou numa excelente plataforma de reforço da mobilidade e a área de Inserção na Vida Activa constituiu uma forte ferramenta de apoio ao empreendedorismo jovem.

A Futurália encerra a sua edição em 2008, tendo-se consolidado como evento de referência na área do desenvolvimento humano em Portugal. De acordo com a Dra. Lídia Serras, gestora da Futurália, «a Futurália contribuiu de forma marcante para apoiar, inspirar e incentivar todos aqueles que nos visitaram a reforçarem as suas qualificações e desenvolverem acções que optimizem a sua empregabilidade».



## ► GESTÃO DE PROJECTOS DE SOFTWARE – 3.ª EDIÇÃO ACTUALIZADA



Esta obra apresenta uma abordagem metodológica precisa, rigorosa e moderna para a gestão de projectos de *software*, desde o momento inicial de planeamento estratégico até à entrega e operação do sistema. Tem como base as metodologias e boas práticas recomendadas no *PMBOK Guide* e integra as mais recentes percepções em termos de gestão de custos, prazos e recursos, modelos de processo de desenvolvimento, controlo de projectos e gestão da configuração.

Esta terceira edição contém uma versão actualizada do modelo de maturidade *CMMI do Software Engineering Institute*, bem como uma visão mais actual das tendências da globalização do desenvolvimento de *software*.

Destina-se a todos os chefes de projecto e profissionais do *software* que pretendam implementar metodologias comprovadas de gestão de projectos nas suas organizações, bem como a professores e estudantes de licenciaturas em Engenharia de Informática e Informática de Gestão e de cursos de pós-graduação e mestrados.

Aborda, entre outros, os seguintes temas:

- >> Enquadramento da gestão de projectos nas organizações
- >> Um modelo baseado no *PMBOK Guide*
- >> O processo de planeamento – metodologias e ferramentas
- >> Globalização do desenvolvimento de *software*
- >> Estimação de custos, prazos e recursos
- >> Classificação dos projectos de *software*
- >> O perfil do moderno chefe de projectos
- >> O CMMI e a gestão de projectos
- >> Monitorização e controlo do projecto
- >> Análise do valor ganho (*earned value*)
- >> Encerramento do projecto
- >> Auditoria pós-implementação

### FICHA TÉCNICA

**Título:** *Gestão de Projectos de Software* – 3.ª Edição Actualizada

**Autor:** António Miguel

**Editora:** Grupo LIDEL, FCA – Editora de Informática

**N.º de páginas:** 473

**Edição:** Maio de 2008

## ► E-MAIL: GUIA PRÁTICO DO CORREIO ELECTRÓNICO COM GMAIL, MICROSOFT OUTLOOK E WINDOWS MAIL



Este livro revela tudo o que é preciso saber para utilizar o correio electrónico – o suporte de comunicação mais eficaz, mais económico e mais utilizado em todo o Mundo. Os exemplos apresentados são ilustrados com os principais programas de correio electrónico: Gmail, Microsoft Outlook e Windows Mail. Os leitores, iniciados ou experientes, mesmo utilizando outros programas, irão usufruir dos tutoriais, dicas e sugestões deste livro, independentemente de utilizarem o *e-mail* em casa, na escola ou na empresa.

Nesta obra, o leitor poderá descobrir, entre outras:

- >> As funcionalidades disponíveis nos principais programas de correio electrónico.
- >> Como estruturar as suas mensagens para obter um maior impacto.
- >> Como poupar tempo organizando a sua informação com pastas, etiquetas, assinaturas, respostas automáticas e livro de endereços.
- >> Como ordenar e filtrar automaticamente as mensagens.

- >> Como ter sucesso no envio de ficheiros anexos.
- >> Os cuidados a ter para manter as suas mensagens privadas.
- >> Como evitar *spam* e mensagens com vírus.
- >> Quais os aspectos legais a considerar.
- >> Quando escolher outras formas de comunicação em detrimento do *e-mail*.
- >> A ética do *e-mail*.
- >> e muito mais!

### FICHA TÉCNICA

**Título:** *E-mail: Guia Prático do Correio Electrónico com Gmail, Microsoft Outlook e Windows Mail*

**Autor:** Libório Manuel Silva

**Editora:** Centro Atlântico.pt

**Colecção:** Soluções

**N.º de páginas:** 138

**Edição:** Julho de 2008

# DIVULGAÇÃO

› Campeonatos de Formação Profissional

## ▶ SKILLSPORTUGAL – CAMPEONATO DAS PROFISSÕES

› MARTA FAGULHA

Técnica Superior  
Assessora no Gabinete de  
Comunicação do IEFP, I.P.

Sob o lema *Skills for a Strong Europe* decorreu, de 18 a 20 de Setembro, em Roterdão, Holanda, o primeiro EuroSkills – Campeonato Europeu das Profissões. Neste campeonato, 434 jovens entre os 17-25 anos, de 29 países europeus, puseram à prova as suas competências profissionais em 49 profissões. Portugal esteve presente com 8 concorrentes às profissões de Electromecânica de Frio, Carpintaria de Limpos, Vitrinismo, Mecatrónica Auto, Electrónica Industrial e Electricidade de Instalações. Esta equipa ganhou, nada mais nada menos, do que 3 medalhas de ouro e 4 medalhas de bronze!

Contando com cerca de 40 000 visitantes vindos de toda a Europa, o EuroSkills teve como objectivo fundamental projectar uma imagem de qualidade dos diversos sistemas de formação profissional e suscitar o interesse dos jovens por esta via alternativa ao percurso escolar tradicional. Com essa finalidade, criou uma plataforma co-

mun para demonstrar, testar, comparar e aperfeiçoar o nível de competências gerais da futura força de trabalho. No âmbito das competições promovidas, o EuroSkills

constituiu um instrumento para a promoção da excelência e para o reconhecimento das competências e talento dos melhores formadores e formandos da Europa.



Concorrentes nacionais

A recém-criada European Skills Promotion Organization (ESPO) é a organização promotora destes Campeonatos Europeus, que alternam com os Campeonatos Mundiais das Profissões – WorldSkills – a realizar nos anos ímpares. Esta primeira edição do EuroSkills resulta do empenho da União Europeia através do comissário para a Educação, Formação, Cultura e Juventude, Ján Figel.

### O QUE DIFERENCIOU O EUROSKILLS DO WORLDSKILLS?

Em primeiro lugar, a relação de medalhas por concorrente foi a melhor, desde há muito, em Campeonatos Internacionais. Ganhámos 7 medalhas: 3 medalhas de ouro individuais, nas saídas profissionais de Frio e Climatização, Carpintaria de Limpos e Visual Merchandising/Vitrinismo, e 4 meda-

lhas de bronze, em Electricidade de Instalações, Mecatrónica Auto, Frio e Climatização – Equipa e Electricidade de Instalações – Equipa.

António Nabais viu reconhecidas as suas competências pessoais e profissionais – recebeu um prémio «The best of de best»



Espaço do evento



Equipa portuguesa



**Nome:** Sandra Isabel de Amorim Antunes Cordeiro

**Idade:** 20

**Saída Profissional:** Vitrinista/Visual Merchandiser

**Modalidade Formativa:** Vitrinismo

**Centro:** CECOA Porto (Centro de Formação Profissional Comércio e Afins)

**Resultado:** Medalha de Ouro

**Qual a importância que teve para si participar neste concurso?**

Foi a minha primeira experiência numa competição de profissões, e também a primeira vez que a profissão de vitrinista foi a concurso. Por isso, desde logo sentimos uma grande responsabilidade por sermos os pioneiros da demonstração do trabalho de um vitrinista, até pelo facto de tal ser uma enorme mais-valia para o reconhecimento da nossa profissão.

Foram três dias de captação de informações, de novos conhecimentos, novas ideias. A convivência com profissionais vitrinistas de outros países foi bastante enriquecedora, sobretudo pelo facto de podermos ter conhecimento de outros métodos de ensino, nomeadamente na Holanda. A participação na competição e o lugar alcançado espero que sejam um grande passo para o reconhecimento desta profissão e do nosso trabalho, esperando também que no meu caso contribua para abrir portas para o mundo do trabalho como vitrinista/visual merchandiser.

e uma proposta de emprego da Associação Europeia de Ar Condicionado e Refrigeração. Obtivemos ainda um Prémio de Excelência, e o Prémio atribuído pela Toyota, patrocinador oficial do EuroSkills 2008.

Em segundo lugar, os critérios de selecção dos jovens. Ao contrário do Worldskills Internacional cuja selecção é feita a partir de campeonatos regionais e nacional, no Campeonato Europeu a escolha incidu sobre os candidatos que participaram em campeonatos internacionais anteriores e cujo desempenho se considerou revelar potencialidades para serem novamente concorrentes. Um outro critério de selecção decorreu do convite dirigido aos Centros de Gestão Participada e Regiões Autónomas que desenvolvem formação profissional nas áreas em concurso.

Em terceiro lugar, os sectores de actividade (clusters) foram escolhidos pela sua im-

SAÍDA PROFISSIONAL	CONCORRENTES	IDADE	MODALIDADE FORMATIVA	CENTRO	RESULTADO
Visual Merchandising	Joana Monteiro	24	Aprendizagem	CECOA	Medalha de Ouro Individual.
	Sandra Cordeiro	20			
Frio e Climatização	António Nabais	21	Aprendizagem	CFP de Castelo Branco	Medalha de Ouro – individual. Medalha de Bronze – equipa. Prémio «The Best of The Best» na profissão. Proposta de emprego.
Carpintaria de Limpos	Bruno Medeiros	22	Qualificação Profissional	Escola Prof. De Capelas – Açores	Medalha de Ouro – individual. 2.º melhor pontuado.
Electricidade Instalações	José Luís Correia	23	Qualificação Profissional	Direcção Regional de Qualificação – Madeira	Medalha de Bronze – individual. Medalha de Bronze – equipa.
Mecatrónica Auto	Luís Filipe Barbosa	24	Educação e Formação de Jovens – Tipo 7	CEPRA	Medalha de Bronze – individual.
Electrónica Industrial	Tiago Soveral	21	Aprendizagem	CINEL	Prémio de Excelência – equipa 4.º lugar (5 equipas).
	Vasco Vaz	23			



Pódio



# SkillsPortugal

## campeonato das profissões



**Nome:** Vasco Bernardo Vaz

**Idade:** 23 anos

**Saída Profissional:** Técnico de Electrónica

**Modalidade Formativa:** Aprendizagem

**Centro:** CINEL (Centro de Formação Profissional da Industria Electrónica)

**Resultado:** Prémio de Excelência – equipa

### Qual a importância que teve para si participar neste concurso?

Como seria de esperar, este concurso teve uma importância extrema na minha vida não só por ser um concurso a nível europeu como também por marcar o culminar de um caminho que iniciei há 3 anos quando troquei a escola pública pelo ensino profissional. Esta mudança foi fundamental na minha vida depois de anos e anos num sistema de ensino com o qual não me identificava. Finalmente, tinha encontrado um sistema onde podia estudar e praticar ao mesmo tempo, sendo sempre acompanhado por pessoas que, apesar de serem professores, não nos tratavam como alunos mas como possíveis futuros colegas. Esta maneira de agir leva a que os alunos se empenhem mais e, conseqüentemente, à obtenção de melhores resultados no fim do curso. No meu caso foi isso mesmo que aconteceu: a maturidade que já trazia, aliada ao modo de ensinar, levou a que no fim do curso fosse considerado o melhor aluno e recebesse uma proposta para integrar o grupo de formadores do CINEL. Aceitei o convite e foi o facto de estar no CINEL que proporcionou a minha ida ao EUROSKILLS, uma vez que tinha já participado nos campeonatos regionais em 2006.

Apesar do quarto lugar que obtive, a minha participação no concurso foi muito gratificante, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais. Foi a primeira vez que o CINEL participou num evento desta dimensão e tanto eu como o *expert* que foi comigo não tínhamos uma noção exacta de como o concurso funcionaria, pelo que foi também uma experiência de aprendizagem a este nível. Percebemos que deveríamos ter dado maior atenção a alguns aspectos que no fim não foram levados em conta e que de certa maneira nos retiraram tempo. Por outro lado, o contacto com outras experiências profissionais e outras culturas foi muito importante, possibilitando tanto a mim como ao meu *expert* perceber como a formação profissional é leccionada em outros países europeus. É toda esta experiência que vamos agora tentar transmitir no CINEL (Centro de Formação onde ambos trabalhamos) para que no futuro sempre que voltemos a participar num concurso desta natureza os resultados sejam sempre de bronze para cima!

Por tudo isto considero que foi uma das melhores semanas que já passei em contexto de concurso/formação..

portância para a Europa, não só para o desenvolvimento da economia e fomento da competitividade, mas também atendendo às suas tradições, valores e herança cultural.

Por último, as características do campeonato. Em Roterdão, a par de competições individuais, realizaram-se competições por equipa que permitiram, pela primeira vez, valorizar e distinguir, além das competências técnicas e individuais dos concorrentes, as suas competências enquanto grupo e a colaboração para a obtenção de um objectivo comum. Este último aspecto é do maior relevo no mundo do trabalho.

### QUAIS AS VANTAGENS E IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL?

O EuroSkills constituiu para os participantes uma oportunidade ímpar de troca de experiências, a qual proporcionou ganhos individuais e profissionais indiscutíveis, quer pela riqueza da vivência, quer pela janela de oportunidades que poderá constituir para alguns dos concorrentes.

Em relação ao país, realçamos a oportunidade de comparação das *performances* dos participantes portugueses (concorrentes, *experts*, jurados) ao nível, entre outros, dos métodos e processos de trabalho, com o que é considerado «o melhor», tendo-se verificado que os resultados ultrapassaram a equiparação dos níveis de *performance*. Foi ainda uma ocasião para projectar a imagem de Portugal na Europa, em especial junto dos parceiros e de outras entidades, nomeadamente junto de potenciais empregadores.



O Salão Profissional  
dos Recursos Humanos

Os Recursos Humanos  
como factor competitivo

11 e 12 de Março de 2009  
Centro de Congressos do Estoril



Patrocinadores:



Media Partners



Apoio



Patrocine o Salão e faça crescer o seu volume de negócios  
A IFE coloca uma equipa qualificada à sua disposição. Solicite-nos uma proposta!

Andreia Sousa • Responsável Comercial • IFE Group  
Tel.: 210 033 818 • Fax: 210 033 888 • e-mail: [asousa@ife.pt](mailto:asousa@ife.pt)  
[www.ife.pt](http://www.ife.pt)



estamos  
**online**



visite-nos em:

**[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)**