

# FORMAÇÃO DE ADULTOS

DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E  
OPORTUNIDADES EM TEMPO DE CRISE

## **FICHA TÉCNICA**

### **TÍTULO**

#### **FORMAÇÃO DE ADULTOS**

*DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E OPORTUNIDADES EM TEMPO DE CRISE*

### **ORGANIZAÇÃO**

*Susana Mira Leal  
Suzana Nunes Caldeira*

### **CAPA**

*Sandra Fagundo, Nova Gráfica, Lda.*

### **REVISÃO DO TEXTO**

*Catarina Santos Botelho*

### **EXECUÇÃO GRÁFICA**

*Nova Gráfica, Lda. – Ponta Delgada*

### **TIRAGEM**

*500 exemplares*

### **DEPÓSITO LEGAL**

*334601/11*

### **ISBN**

*978-972-8612-74-0*

### **EDIÇÃO**

*Universidade dos Açores*

*1.ª edição – novembro de 2011*

**SUSANA MIRA LEAL  
SUZANA NUNES CALDEIRA (ORGS.)**

# **FORMAÇÃO DE ADULTOS**

**DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E  
OPORTUNIDADES EM TEMPO DE CRISE**



UNIVERSIDADE DOS AÇORES



<b>NOTA DE APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
-----------------------------	----------

**PARTE I – *FORMAÇÃO: QUE DESAFIOS?***

<b>FORMAR, ENFORMAR, DESENFOMAR.....</b>	<b>13</b>
MARIA EDUARDA DUARTE	

<b>APRENDER A LIDAR COM A MUDANÇA: UMA DAS RESPONSABILIDADES DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>33</b>
SUZANA NUNES CALDEIRA	

<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES: O PAPEL DA TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR .....</b>	<b>43</b>
FRANCISCO SOUSA	

<b>FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVOS DESAFIOS E COMPETÊNCIAS PARA OS FORMADORES .....</b>	<b>65</b>
JOÃO ÁVILA DE LIMA	

<b>A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO: O PAPEL SUPERVISIVO DAS ESCOLAS DE ENSINO PROFISSIONAL .....</b>	<b>73</b>
SUSANA MIRA LEAL E HÉLDER CAMARINHA	

<b>EDUCAR, FORMAR, QUALIFICAR: O CASO DOS CURSOS EFA .....</b>	<b>95</b>
SANDRA PRATAS RODRIGUES	

**PARTE II – *FORMAÇÃO, TRABALHO E EMPREGO: QUE ARTICULAÇÕES?***

<b>IDADE E MERCADO DE TRABALHO: O TRABALHO POR UM FIO, O EMPREGO POR UM CANUDO .....</b>	<b>127</b>
LICÍNIO VICENTE TOMÁS	

<b>FORMAÇÃO E TRABALHO NO FEMININO: EDUCAÇÃO, ATIVIDADE E IDENTIDADE .....</b>	<b>141</b>
ROSA NEVES SIMAS	

<b>AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PODEM SER POLÍTICAS DE EMPREGO? ...</b>	<b>151</b>
RUI BETTENCOURT	

**PARTE III – *FORMAÇÃO, RECURSOS HUMANOS E  
EMPREENDEDORISMO: QUE OPORTUNIDADES?***

**GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS E EMPREENDEDORISMO..... 181**  
JOSÉ KEATING

**O PAPEL DA FORMAÇÃO DE GESTORES DE RECURSOS HUMANOS NO  
DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS DE CONHECIMENTO SOBRE  
GESTÃO..... 191**  
MARIA DE LURDES NEVES E FILOMENA JORDÃO

**FORMAÇÃO EM EMPREENDEDORISMO: UMA APOSTA PARA O SUCESSO  
EMPRESARIAL..... 227**  
GUALTER COUTO E JOÃO CRISPIM PONTE

**PARTE IV – *FORMAÇÃO NAS EMPRESAS: DOIS TESTEMUNHOS***

**FORMAÇÃO: CUSTO OU INVESTIMENTO?..... 249**  
SOFIA MOTA ALMEIDA

**CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE GRUPO: O PROJETO  
VALORES CENTAURO ..... 257**  
PAULA SOFIA RODRIGUES

**NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES..... 275**

## Nota de Apresentação

As profundas alterações ao nível social e económico, das dinâmicas de trabalho e emprego, da estrutura e funcionamento das organizações têm vindo a reclamar uma atenção crescente às questões da formação de adultos. Esta atenção aparece consubstanciada num conjunto já significativo de documentos europeus de referência na área da educação e da formação<sup>1</sup>, que visam, entre outros aspetos, estimular o prosseguimento, nos diferentes países, de políticas no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

Neste enquadramento, em Portugal, os responsáveis governativos e educativos têm vindo a investir na concretização de um conjunto de medidas de ação educativa e formativa que passam pelo prolongamento da escolaridade obrigatória, pela adequação e qualidade das ofertas formativas, de nível básico, secundário e superior, pela valorização de conhecimentos, competências e experiências profissionais, entre outros aspetos.

Também o setor privado tem vindo a reconhecer cada vez mais a importância do desenvolvimento do seu potencial humano para fazer face às exigências de modernização, produtividade e competitividade que se lhe colocam atualmente, ainda para mais num ambiente de elevada retração económica como o que o país atravessa. Neste sentido, as organizações têm vindo a incrementar e a adequar as suas estratégias de formação de recursos humanos, com vista a facilitar o desenvolvimento de diferentes competências, entre as quais as de

---

<sup>1</sup> São exemplos desses documentos: o *Programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida* (2006); a *Estratégia de Lisboa para 2010* (2000); o *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (2000); a *Declaração de Hamburgo* (1998); a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI – Visão e ação* (1998); o *Livro branco sobre a educação e a formação “Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva”* (1995).

comunicação, criatividade e inovação, flexibilidade, adaptação e resolução de problemas, nos seus colaboradores.

Atendendo, assim, à importância das questões da formação no mundo atual, investigadores e técnicos propuseram-se olhar para esta problemática do ponto de vista das suas áreas de conhecimento e intervenção, produzindo contributos que deram origem à obra **FORMAÇÃO DE ADULTOS: DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E OPORTUNIDADES EM TEMPO DE CRISE**.

O livro encontra-se organizado em quatro partes. A primeira, mais extensa, pela sua natureza enquadradora, intitula-se *Formação: que desafios?*. Nela, reflete-se sobre alguns reptos que a formação enfrenta hoje, convidando o leitor a problematizar o próprio conceito e a discutir objetivos, conteúdos e modalidades de formação de adultos. A segunda parte, *Formação, trabalho e emprego: que articulações?*, analisa a articulação entre o sistema educativo e formativo e o mercado de trabalho, tomando como referência questões de idade e género, e discute políticas para a empregabilidade. Na terceira parte, cujo título é *Formação, recursos humanos e empreendedorismo: que oportunidades?*, equaciona-se o papel da formação em recursos humanos e empreendedorismo para compreender e lidar de forma mais eficaz com a complexidade atual dos contextos organizacionais e empresariais. Por último, a quarta parte, *Formação nas empresas: dois testemunhos*, oferece depoimentos de práticas de formação em empresas nacionais, procurando dar conta das mais-valias provindas desse investimento formativo.

Espera-se que a leitura desta obra permita ao leitor expandir e/ou aprofundar as suas reflexões acerca das problemáticas discutidas em cada capítulo, encontrar resposta para algumas das suas inquietações profissionais e estimular uma atitude otimista e empreendedora, capaz de gerar novas ideias e perseguir novas soluções.



# **FORMAÇÃO: QUE DESAFIOS?**



## **Formar. Enformar. Desenformar**

**Maria Eduarda Duarte**

Universidade de Lisboa

### **Resumo**

O conceito vulgar de formar pode ser enganador, porquanto pressupõe a construção, ou a modificação, de alguém, de acordo com um modelo pré-definido – mas em prejuízo das suas características e capacidades pessoais, como se o bem coletivo dependesse da necessidade de o indivíduo abdicar da sua personalidade e da obrigação de ser encerrado, contra vontade e contra natura, numa forma rígida que, sendo operacional, é, no entanto, condicionadora e limitadora da criatividade. Essa já não pode ser a maneira de trabalhar no mundo contemporâneo, cada vez mais precisado da variedade do humano como contrapoder da artificialidade do tecnológico. Por isso, torna-se necessário libertar o indivíduo da rigidez dos modelos pré-construídos, desenformá-lo, e criar condições para que se possa afirmar na sua especificidade, sentir-se bem na sua pele de elemento ativo e, assim, contribuir para a construção do coletivo.

### **Introdução**

Convido o leitor a embarcar comigo na aventura de procurar encontrar na variedade do humano o contrapoder para a artificialidade

do tecnológico, bem como de descobrir soluções que não as que enformam o indivíduo como se de uma cofragem se tratasse.

Sugiro que, aqui, se encare a formação como uma procura de abordagens, como se a reflexão pudesse produzir fontes de elaboração para modelos contextualizados, aceitando que formar significa também um processo de construção de vida.

Proponho, portanto, quatro reflexões em torno da formação. A primeira centra-se na diferença entre crítica e criticismo. A segunda pretende perspetivar a formação como se de uma jornada se tratasse. A terceira é “Por que não procurar tirar partido da experiência humana?”. E a quarta (julgo que a mais difícil) aponta para o desafio de olharmos para nós próprios, para aquilo que somos na verdade, e não tanto para aquilo que esperamos que os outros querem que sejamos. Nas conclusões, procurarei deixar alguns sinais no sentido de se encontrar pontos comuns às diferentes perspetivas de abordagem deste tipo de assuntos.

## **1. Primeira reflexão: a crítica e o criticismo**

É ponto assente que o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento quer das organizações, quer dos indivíduos; e também é ponto assente que foi a tecnologia que permitiu a disseminação desse mesmo conhecimento. Mas mais ainda: da importância do capital intelectual, isto é, aquilo que permite criar valor às organizações, e do qual decorrem as mudanças estruturais quer na economia, quer no conhecimento, quer nos sistemas de comunicação, surge a grande diferença entre os conceitos, que aqui seria importante operacionalizar, de crítica e de criticismo.

Na sequência do pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), a partir da sua crítica ao empirismo e ao racionalismo, e perante a necessidade de refletir sobre o processo de estruturação do pensamento,

o criticismo caracteriza-se pela análise crítica da possibilidade, da origem, do valor, das leis e dos limites do conhecimento racional, com vista a determinar aquilo que o entendimento e a razão podem conhecer. Ou seja, é uma posição filosófica, de princípio, e não dependente do indivíduo, nem sobretudo da experiência sensível e dos limites que esta impõe ao conhecimento.

Por seu lado, a crítica – que tem origem no termo latino *critica*, desenhado a partir da expressão grega *kritikê tékhne*, “arte crítica”, a qual designava a capacidade de separar, julgar, decidir – é um ato voluntário da esfera do engenho individual, uma atividade da razão que procura distinguir o verdadeiro do falso. Em suma, é um ato de espírito que parte da dúvida perante uma situação concreta – é falso?, é verdadeiro? – para chegar à afirmação – é falso!, é verdadeiro! –, excluindo tudo aquilo que ultrapassa os limites do seu domínio direto de aplicação, inscrevendo-se, assim, na categoria da liberdade individual, do arbítrio.

A crítica é uma atividade sectorial, por excelência: não há crítica em geral, há crítica sobre aspetos particulares. Temos a crítica estética, se aplicada a obras de arte (literatura, cinema, artes plásticas, música, espetáculos); a crítica lógica, se envolve modelos e práticas de raciocínio (política, por exemplo); a crítica intelectual, se aplicada a conceitos, teorias ou experimentações; e a crítica moral, se tem por objetivo a avaliação das condutas do indivíduo perante os parâmetros sociais, culturais ou religiosos. Neste quadro, a crítica tem como principal objetivo a discussão e o comentário, pelo indivíduo, de qualquer assunto, comportando sempre uma avaliação intelectual, digamos mesmo espiritual, e tendo em conta os ensinamentos recolhidos da experiência, face a um parâmetro e a um limite previamente definidos.

Parece simples, assim, conseguir encontrar-se a “moral da história” que aqui nos interessa: a importância de desenvolver o pensamento crítico, que é o único gerador de capital intelectual (Dumay, 2009). Porém, a grande questão é saber como é que isso se faz.

Considerem-se alguns pontos de referência. O primeiro, admitamos a palavra, é o *insight*, que, de forma algo simplista, se pode associar à pergunta “qual é a tarefa?” e à maneira como se há de demonstrar a adesão de cada um aos objetivos hermenêuticos e etnográficos dos contextos em que cada um de nós atua, mas isto só se consegue com uma forte ligação à vida real das pessoas e das situações. Então, o *insight* talvez possa ser visto como uma tentativa de compreender o impacto do observado sobre o capital intelectual. Por outras palavras, já não interessa saber “o que é”, mas sim “como é”.

Tome-se como exemplo, no quadro das organizações, a diferença entre a abordagem ostensiva dos resultados organizacionais e a abordagem de desempenho, em congruência com a perspetiva crítica, e veja-se qual delas é potenciadora de gerar mais valor. E pode perguntar-se de seguida: onde para o indivíduo, esse agente operacional que, funcionando sob o impulso da sua própria arte crítica, interage com os restantes indivíduos, e todos no contexto sistémico em que atuam, transformando a organização já não numa estrutura administrativa, seca e cega, mas num organismo vivo, que, de certa maneira, reflete, mimeticamente, os organismos singulares que o constituem? Aplicada à organização, a pergunta “o que é?” refere-se à estrutura administrativa, enquanto a “como é?” não se poderá responder outra coisa que não seja: “a marca de quem a constitui: o somatório dinâmico da sua massa crítica”.

O segundo ponto de referência encaixa ainda na própria noção de crítica. Veja-se como. Um dos problemas contemporâneos tem a ver com o facto de que as ideias e as terminologias são habitualmente desenvolvidas como o resultado de um pensamento tradicional de gestão: pensamos quase sempre as mesmas coisas porque estamos habituados, por influência da escola formativa e da sociedade que a modela, a relacionar a informação de uma determinada maneira – enformando o pensamento individual, condicionando, assim, a liberdade do arbítrio a

parâmetros pré-definidos, onde geralmente não entra a crítica nos termos em que aqui é entendida –, e por isso é difícil mudar – desenformando-o – o nosso pensamento.

Alguns neurocientistas (Rizzolatti & Corrado, 2006) defendem que os circuitos neuronais se foram desenhando em forma de redes todas ligadas, obrigando a que o organismo produza respostas estereotipadas, que constituem comportamentos fixos e invariantes. Neste contexto, poderemos entender, por analogia, que o pensamento, ou melhor, a linha do pensamento, se define por combinações de sinapses, em cujo alinhamento não deixarão de interferir fatores externos e contextuais. Interromper, ou alterar o percurso de tal alinhamento, será sempre uma tarefa muito difícil: é mudança. E mudar, forçosamente, significa dismantelar para construir de novo, permitindo-se, assim, que um sistema de comunicação mecânico seja impregnado de sensação, de arte crítica, e não exclusivamente de informação. Sem a arte da crítica, a informação é uma carga improdutiva.

E aqui concorre o terceiro ponto de referência: a vontade. E recorro a Santo Agostinho (354-430), o homem amargurado contra os professores que o castigaram ferozmente na infância: “Quando eu deliberava (...) era eu o que queria e era eu o que não queria; era eu mesmo” (2001: 235). Também Schopenhauer (1788-1860), na sua obra *O mundo como vontade e representação* (1819), aborda a vida como companheira inseparável da vontade: a sombra não segue mais necessariamente o corpo; e em todo o sítio onde há vontade, haverá vida, um mundo, enfim. O mundo enquanto objeto representado oferece à vontade o espelho em que ela toma consciência de si mesma (2008). Para o mundo filosófico, trata-se de uma vontade de ser; para o mundo contemporâneo, trata-se de um esforço pessoal; para o mundo psicológico, contudo, trata-se da capacidade para manter livremente um esforço continuado e persistente até se alcançar os objetivos previamente delineados. Trata-se, afinal de motivação inteligentemente

dirigida, ou seja, trata-se mais de um processo do que de um conceito. Registe-se que não falo de intenção como, por exemplo, a intenção de fazer caminhadas: muitos sabem que devem fazer exercício físico, mas isso não significa que queiram começar a praticá-lo.

Também Shakespeare (1564-1616), quando põe na boca do príncipe Hamlet a célebre frase “To be or not to be – that is the question”, refere, afinal de contas, a vontade de ou pegar em armas para lutar e fazer frente às calamidades e sobreviver enquanto *ethos* (portador de credibilidade, de identidade positiva), ou sofrer os golpes da má fortuna, produzindo, em qualquer dos casos, um discurso consistente (*logos*) que dê conta das emoções próprias e as transmita aos outros (*pathos*, apelo emocional). Aristóteles andava por aqui, ao definir as categorias *ethos*, *logos* e *pathos* como os meios principais da persuasão, ou seja, da capacidade de um indivíduo convencer os outros acerca da bondade das suas próprias ideias. Se, como diz Schopenhauer, a vida é companheira inseparável da vontade, o ser humano nunca deve desistir de interferir no desenrolar do seu próprio *fatum* (fado, destino) e de dele fazer relato.

Parece-me que, algures na sua arte crítica traduzida em poesia, Natália Correia (1999), no poema “Superação”, faz disto tudo uma excelente síntese:

Fechei-me dentro dos muros  
Onde o meu corpo não cabia  
Contente de ser prisioneira  
Do cárcere que eu transcendia.

E fui no vento que tudo  
Tudo o que havia varria,  
Contente de ser mais veloz  
Que o vento que me impelia.

Fiquei suspensa dos ramos  
Que os meus cabelos prendiam  
Contente de ser o destino  
Da árvore que me fundia.

E dei-me como leito às águas  
Dos sonhos que me transcorriam  
Contente de ser o curso  
Da água em que me esvaía.

Consciente do seu *ethos*, o sujeito, recusando o papel de agente passivo do seu próprio destino (“ser prisioneira”, “o vento que me impelia”), transforma-se em agente ativo do mesmo destino (“prisioneira do cárcere que eu transcendia”, “contente de ser o destino”), interpretando-o intelectualmente (*logos*), e constrói o percurso por onde se esvai. Há um destino a cumprir, há um paradigma a respeitar, mas há sempre a possibilidade de o indivíduo condicionar um e outro, nele deixando as suas próprias marcas (*pathos*), ou seja, não abdicando da sua arte crítica: já que tenho de ir, é como quero que eu vou; e quero que tal se saiba e seja assim entendido.

Em síntese, lançar um olhar sobre a grande questão da formação na abordagem da crítica implica identificar a narrativa organizacional e fazer a sua revisão; implica defini-la através da informação que é individualmente processada; implica substantivar o contexto; implica uma equipa e o conhecimento dela; implica entender os fatores motivacionais; e mais, implica um olhar atento sobre cada um.

## 2. Segunda reflexão: a jornada

Perspetivemos a ideia de formar como se de uma jornada se tratasse. Uma jornada vista como alguma coisa no tempo, tida como uma experiência que continua e considerada como alguma coisa que traz coisas boas e más, portanto, facilitadora de mudança. E, para tal, julgo que dois dos possíveis pontos de partida são: (1) decifrar a linguagem dos mitos e dos arquétipos e (2) encarar o falhanço e a frustração como necessários e inevitáveis. Por outras palavras, identificar e perceber as razões que moldaram o estado em que atualmente nos encontramos – incluindo as que resultam de modelos culturais que são por natureza moldadores da personalidade e condicionadores do conhecimento – e identificar e perceber as condições em que, nas nossas atuais circunstâncias, poderemos interferir no processo histórico de que fazemos parte e de que a ideia de jornada funciona aqui como metáfora: uma relação do tempo com o espaço, em que nada é linear, nem garantido, nem sequer espectável. Falhar é uma condição para vencer. E, por vezes, vencer também é falhar.

Enfrentar o falhanço e a frustração implica fazer escolhas difíceis. A decisão da persistência e a noção do detalhe (Bryant & Allen, 2009) estão ligadas à procura de respostas para perguntas difíceis: (1) a organização, isto é, as pessoas que a compõem, tem força interior e uma estratégia para articular a tradição com o dia de hoje, o modelo herdado com a necessidade de o alterar ou mesmo desmantelar, e lidar com situações inesperadas? (2) Cada colaborador consegue enfrentar a sua própria solidão, fazendo prevalecer o seu *ethos* em articulação positiva, não conflituosa, com o daqueles com quem trabalha? (3) Qual o esforço feito para pensar, para afirmar o seu *logos*? (4) Como se fortalece o sentido de si próprio? (5) Qual o contrabalanço entre a necessidade de responder depressa e o tempo necessário para a reflexão, ambos condicionados pelo *pathos*?

O que eu com isto pretendo expressar é que é fundamental transformar a ideia em realidade, ou seja, transformar o conceito em objeto real, que é feito pelo indivíduo, ele próprio o instrumento da construção. E entra-se assim na motivação, porque a construção do que quer que seja está baseada na motivação, a motivação conduz à ação, e a ação é decisão. Em suma, não existem estratégias de implementação: só há decisão de implementação, de escolha e de envolvimento. Se alguém procura implementação como competência, está, com certeza, a ignorar os aspetos não-rationais, não-formuláveis da condição humana. Todas as fórmulas e todas as descrições são conceitos, ideias, palavras, teorias. Então o que torna a formação real? É o envolvimento, a adesão e o compromisso, é uma escolha pessoal e não uma decisão de natureza política ou estratégica. Quer se queira, quer não, as teorias e os conceitos que cada um quer tornar reais, e o EU que existe em cada um de nós, pertencem a dois mundos diferentes, ou maneiras diversas de abordar os problemas: o que é que pode ser descrito e, por isso, existe? O que é “o quê” e o “isto”? Não se trata de conceitos, mas de histórias contadas ao vivo. De *discursum*, ir e voltar.

Quantas vezes nos deparámos com um planeamento que, embora fazendo todo o sentido, ninguém levou a sério? A razão parece simples: o ser humano não é uma ideia, é-o porque está vivo, e o que está vivo pode morrer quando se transforma numa ideia desencorpada. Portanto, a chave para o sucesso pode também ser fazer com que algo aconteça, isto é, construir. E construir é ter visão, mas, de facto, não se sabe nada do futuro (veja-se o filme de Kubrick, *2001 Odisseia no Espaço*): entenda-se que os especialistas, por vezes, não veem para além do seu próprio *logos* (conta-se que, no princípio do século XX, o chefe do gabinete de patentes, em Nova Iorque, se despediu com o argumento de que já estava tudo inventado...). E para que qualquer processo de aquisição de aprendizagens tenha sucesso, há que considerar a importância do vigor, ou seja, dos níveis mais ou menos elevados de energia e

resistência mentais; há que considerar a importância da dedicação, isto é, a participação ativa no trabalho, e experimentar um sentido parcial de entusiasmo; há que considerar a importância da concentração no trabalho; há que considerar a importância da oportunidade, ou, como dizia John Lennon, “a vida é aquilo que te vai acontecendo embora te empenhes em fazer outros planos”. Ou, de uma forma mais prosaica, se a música muda, muda-se a dança.

Em síntese, lançar um olhar para a formação considera as características e as capacidades de cada um para, não perdendo a sua condição de elemento ativo e solidário numa cadeia histórica de onde emerge, nela se alimentar para, com o conhecimento assim obtido e integrando as suas próprias experiências e as leituras que delas faz, dar continuidade à mesma cadeia, projetando-a para o futuro.

### **3. Terceira reflexão: tirar partido da experiência humana**

Olhe-se um pouco para as relações humanas. O antropólogo Gregory Bateson (1904-1980) afirma que “a relação não é interior à pessoa individual: não tem sentido falar de dependência, agressividade, orgulho, etc. Todas estas palavras têm a sua origem no que acontece entre as pessoas” (1979). Também aquele que é por muitos considerado o pai da terapia da *gestalt*, Fritz Perls (1893-1970), afirmava, ironicamente (e cito de memória), que oitenta por cento das relações é uma projeção, e vinte por cento... também. O que nos poderia levar a dizer, acompanhando-o, que uma pessoa é ela e também aqueles com quem se relaciona: com efeito, quando nos encontramos com alguém, essa pessoa não está separada de nós, antes pode condicionar os nossos comportamentos, e nós os dela. Cria-se uma relação de interdependência, na qual nada do que com uma se passa, e que seja perceptível, é indiferente à outra. Com uma palavra, um gesto, podemos despertar-lhe emoções, reações, e ela a nós.

Pensemos um pouco na facilidade com que podemos causar sofrimento no outro, na subtileza com que podemos destruir pessoas, e verifiquemos o óbvio: a identidade é um processo social de construção que emerge de um contínuo, que se molda e segue uma nova direção à medida que se vão edificando outras construções. Então, perguntemo-nos: como é possível pensar em formar um indivíduo de acordo com um modelo pré-definido, em prejuízo das suas características e capacidades pessoais? Como é possível pensar que o bem coletivo depende da necessidade de o indivíduo abdicar da sua personalidade e da obrigação de ser encerrado, contra vontade e contra natura, numa forma rígida que, sendo operacional, é, no entanto, condicionadora e limitadora da criatividade?

Apoiemo-nos, uma vez mais, nos neurocientistas (Bear, Connors, & Paradiso, 2002): cada pessoa dispõe de uma memória semântica e episódica na qual associa factos a palavras, o que nos leva ao entendimento que a atribuição de sentido depende da experiência prévia de cada um; do seu conhecimento. Como George Steiner diz, a ambiguidade é inerente à palavra. Todos utilizamos o “idiolecto” (1978), isto é, uma seleção pessoal da linguagem de que dispomos (que é um sistema coletivo), com dados, conotações e referências individuais, que emergem em contexto de fala e que o recetor do diálogo, se não estiver no mesmo contexto, pode não interpretar, ou não interpretar corretamente, o que implica a necessidade de tradução ou, pelo menos, de concertação ou afinação de códigos. Ferdinand de Saussure (1857-1913) explicou tudo isso quando definiu os conceitos de língua e fala (1916): o primeiro, como um sistema abstrato de linguagem adotado por uma dada comunidade linguística, e o segundo como o ato individual de utilizar essa mesma língua, cuja expressão máxima se encontra no idiolecto.

As pessoas orientam a sua conduta através das suas crenças, dos seus princípios e dos seus valores – a hierarquização da escala é individual –, transmitindo-os pela linguagem, e uma das funções da

linguagem é influenciar, manipular e seduzir, ou seja, criar *pathos*. Um outro aspeto tem a ver com o facto de cada pessoa utilizar os designados “meta programas” (Bandler & Grinder, 1989) para organizar a informação: uns vão pelas semelhanças, outros pelas diferenças; uns orientam as decisões segundo um critério (eu), outros por aquilo que os outros desejam (tu), outros ainda dependem do momento ou situação (contexto). Portanto, cada pessoa sente à sua maneira e é à sua maneira que o diz. O que aqui pretendo salientar é que, para que qualquer tipo de formação possa ser produtiva e compreensiva, tem que se ter em linha de conta (1) a indicação – a reflexividade – que o significado da palavra depende do contexto; (2) a interpretação de que as descrições não se limitam a representar uma faceta do mundo, mas que intervêm nesse mundo, e (3) que a compreensão do sucesso e das ações é feita em função das expectativas, dos modelos e das ideias prévias.

Em pleno século XXI, não resisto a recorrer ao *Evangelho de São Marcos* (4:22) – “Não há nada escondido que não venha a ser descoberto, e tudo o que é feito em segredo virá a ser conhecido” –, para ir um pouco adentro da maneira como nós convivemos e que assenta nas nossas crenças mais íntimas, fazendo notar que a necessidade de comunicação, voluntária ou não, dessas nossas crenças é o resultado de um estado interno que criámos. As nossas crenças são uma criação do nosso *ethos*, e convivemos comunicando aos outros aquilo que somos.

Assim sendo, o sentido de formar é também o sentido de desenformar o nosso próprio eu: vemos o outro segundo nós próprios e não como ele é; perdemos muitas vezes a capacidade de darmos conta do que realmente queremos; as causas que os outros atribuem aos nossos atos são as suas crenças e não as nossas, isto é, projetam-nas em forma de crenças. Por isso, é importante aprender a calar e a escutar, a criar condições para que o indivíduo se possa afirmar na sua especificidade, sentir-se bem na sua pele de elemento ativo e, assim, contribuir para a construção do coletivo.

#### 4. Quarta reflexão: olhar para nós próprios

O livro do *Génesis* encerra com uma das mais belas histórias da Bíblia: a do jovem José, um rapaz que tinha a mania de sonhar e de interpretar os sonhos que lhe narravam e que, além disso, tinha o hábito de contar ao pai os maus comportamentos dos irmãos, tal como lhes contava os seus próprios sonhos.

José era o filho preferido do pai e, por isso, despertava ódio e inveja nos irmãos, o que cedo conduziu a que com eles se incompatibilizasse. Pela sua personalidade e comportamentos, José era, na verdade, uma brecha no sistema familiar, e os irmãos decidiram matá-lo – mas acabaram por vendê-lo a uns comerciantes ismaelitas que o levaram para o Egito. Depois de muitas peripécias, José teve oportunidade de interpretar um sonho que atormentava o Faraó – o sonho das sete vacas magras que devoravam outras sete vacas gordas, e das sete espigas gradas que eram devoradas por outras sete espigas vazias – e de lhe dar conselhos úteis de política económica, o que trouxe como resultado que o reino se preparasse para um período de sete anos de fome, guardando enormes quantidades de alimentos durante um período de sete anos de grande fartura que antecederam aquele. Desta maneira, José não só se tornou na segunda figura mais importante do Egito, como perdoou os irmãos, socorreu-os no período da fome mesmo sem eles o reconhecerem, acabando por trazê-los para junto de si, cumulando-os de favores e riquezas. Mas, quando morreu, com cento e dez anos de idade, apenas manifestou um desejo: que os seus descendentes, quando um dia regressassem à Terra Prometida, com eles levassem os seus ossos.

Os argumentos desta história são vários e produtivos, e com um pequeno exercício de imaginação poderemos trazê-los para o terreno que aqui nos interessa: temos o homem diferente, com personalidade própria, enredado no drama da sua individualidade, que começa por não ser aceite pelos restantes membros da organização – o que,

no texto bíblico, é representado pelo sonho em que, estando José com os irmãos a atar feixes nos campos, o seu se levantava e ficava de pé, enquanto os dos irmãos se inclinavam à sua volta. Temos a reação negativa dos indivíduos não diferenciados (os irmãos) perante aquele que deles se destaca (José), gerando neles a necessidade de o eliminar. Temos o conhecimento do indivíduo diferenciado (José) que, transposto para uma nova organização, mais aberta à diferença e ao entendimento da necessidade de mudar (o Egito) – porque bem gerida (um Faraó inteligente sabe avaliar os seus colaboradores e distingui-los) –, nela se consegue impor e se fazer respeitar, e assim, percebendo o novo contexto e com ele interagindo, ajuda o líder a obter excelentes resultados na economia da organização. Temos a solidariedade que, valorizando os afetos e compreendendo as razões daqueles que falharam (os irmãos de José, que buscam apoio e a quem ele perdoa), ultrapassa os diferendos em nome do interesse comum. E temos, finalmente, o apelo da memória, em cujo nome se encerra o aro da narrativa de vida do indivíduo: José nunca deixou de ser o filho do pastor e, apesar de se ter tornado válido de um rei estrangeiro, nunca abandonou a identidade que lhe foi desenhada pela história cultural que o formou.

Aquilo que com esta história bíblica pretendo salientar é que, recorrendo agora a Alfred Adler (1870-1937), mesmo para interpretar é preciso aprender tudo (1950). Mas aprender como? O sociólogo Norbert Elias (1897-1990), no seu livro *A sociedade dos indivíduos*, coloca a questão de forma clara: nós somos uma sociedade de indivíduos. Existe uma forma tradicional do que somos enquanto indivíduos e temos uma ideia mais ou menos precisa do que entendemos por sociedade. Mas estas duas representações, isto é, a consciência que temos de nós próprios enquanto sociedade e a consciência que temos de nós próprios enquanto indivíduos, nunca ou quase nunca coincidem. Toda a sociedade humana é composta por indivíduos isolados (Elias, 1991) e todo o indivíduo só é verdadeiramente humano a partir do momento em que aprende a agir,

a falar e a exercer a sua sensibilidade na sociedade dos outros. Temos, portanto, a diferença entre a conceção de homem enquanto indivíduo e enquanto membro da sociedade.

Volto à adivinhação, recordando a arte de José para interpretar sonhos estranhos: ela ajuda a tornar mais “doce”, através de pensamentos e atos fantasmáticos, o carácter intolerável de situações difíceis em que nos sentimos de “mãos e pés atados” (a ameaça de um período de crise que se adivinha, mas contra a qual nada se pode fazer – a não ser quando aparece um *logos* que interpreta os sinais e os transforma em atos). As fórmulas e as práticas mágicas permitem dissimular e banir da consciência a angústia da situação, a insegurança e a vulnerabilidade. O importante é entender que é a partir do momento em que a crença e a eficácia dessa “fórmula mágica” é partilhada por todos os membros de um grupo que ela assume uma força poderosa e vencedora.

Na sociedade atual, assiste-se a um elevado grau de racionalidade, a uma objetividade factual e a uma adaptação do pensamento e do poder do controlo dos acontecimentos. Mas o que é mais importante realçar são os fenómenos sociais gerais (as crenças, as representações coletivas) e também os modos de organização do trabalho, a formulação e as perspetivas de emprego.

Julgo que o papel da psicologia é determinante na medida em que consiste em se perceber como é que os indivíduos interpretam e representam a realidade e executam as tarefas que o contexto lhes coloca, qual o significado que lhe dão, e como interagem essas representações na sua história pessoal. É a integração de três grandes perspetivas: a personalidade naquilo que respeita às diferenças individuais dos traços, a montagem de estratégias promotoras de adaptabilidade (o desenvolvimento decorre de uma adaptação aos contextos) e os temas de vida para a procura de motivação. Tomemos como exemplo o conceito multidimensional de adaptabilidade (Savickas, 2005): um indivíduo preocupado com o futuro da sua vida de trabalho, que pretende assumir

o controlo da sua própria vida, que tenha curiosidade sobre si e sobre o meio que o rodeia, que tenha o sentido de cooperação e que manifeste confiança no seu futuro, tem, quase seguramente, maior facilidade em encarar o futuro, que é incerto, e está melhor preparado para enfrentar transições nos diferentes papéis que desempenha ou desempenhará. Como dizia o Prémio Nobel da Física, Erwin Schrodinger (1887-1961), o que é verdadeiramente importante é nunca perder de vista qual é o nosso papel, é manter contacto com a vida e manter a vida em contacto connosco (1992).

### **Em jeito de conclusão**

Cada um dos elementos de definição pode dar acesso a uma certa realidade, mas nunca em simultâneo. Em teoria, mas também na prática, nunca se conhecem todos os elementos de definição de um sistema. O que quero dizer é que o importante é fazer, mas também refletir sobre o que se faz; portanto, é conveniente não tomar decisões em momentos de incerteza: a formação tem que ser cautelosa.

Será necessária a construção de um modelo para a formação?  
Ou, antes, a construção de modelos?

O conjunto das reflexões que aqui deixo parece sustentar que, para a construção de modelos, não se deve perder de vista um conjunto de variáveis. Um possível desenho de modelo deverá considerar quem são os atores, que estrutura adotar, que estratégia se há de definir, qual o processo que se desenvolve e que resultados se pretende obter. Para que se dê corpo a estes substantivos, há que identificar os obstáculos, há que formular o acordo de formação e há que trabalhar os detalhes.

Um outro modelo? – Nunca perder de vista os contextos, as estruturas que existem e as que se podem criar, as culturas locais, a estratégia, o processo. No centro de ambas as abordagens, está,

naturalmente, o indivíduo, sem esquecer a importância dos aspetos cognitivos, conativos e culturais.

Um modelo utilizado como um instrumento de estudo; um modelo utilizado como ferramenta de diagnóstico. Na sociedade atual, a adequação dos modelos depende do contexto. Por exemplo, para os trabalhadores-colaboradores que estão no centro daquilo a que vulgarmente se chama o “olho-de-boi”, para esses, o aconselhamento-*coaching* de carreira ou, se se quiser, a formação, terá que incidir na aprendizagem de investimento pessoal e de desenvolvimento de outras competências para conseguirem sobreviver num mercado sem fronteiras. Para os que estão no segundo círculo do “olho-de-boi”, os trabalhadores temporários, a incidência do aconselhamento-*coaching* de carreira ou, se se quiser, a formação, deverá ser nos ciclos de aprendizagem, na capacidade de lidar com transições e, ainda, na promoção da empregabilidade (respostas consubstanciadas em novas competências e assunção de novas responsabilidades). Para ajudar os que se encontram no terceiro círculo do “olho-de-boi”, os que têm trabalho precário, os mais marginalizados, a aposta deverá ser na preparação para a flexibilidade, para encararem projetos de curto prazo, ou orientá-los no sentido de encontrarem enquadramentos de natureza social, ou ainda apoiá-los na reinvenção de outras formas de trabalho, que poderão ser determinadas pela sua empregabilidade (Duarte, 2009).

A força e o sucesso de qualquer atividade de formação residem na possibilidade de responder a um conjunto de questões diferentes das formuladas da maneira mais clássica e tradicional de abordar a formação. A grande questão é entender quais os processos de construção de si, ou seja, como é que as pessoas – cada pessoa – podem construir as suas vidas, nomeadamente a sua vida de trabalho nesta sociedade de indivíduos em que cada um de nós atua e se procura desenvolver.

A formação deverá ser encarada como se de um texto dinâmico se tratasse, mas um texto dinâmico, que só por si, mas sem esquecer

a sua relação com o contexto, é gerador e condicionador de outros textos – porque a história humana, e portanto a narrativa conjunta e solidária dos indivíduos em diálogo permanente com o tempo e com as circunstâncias, será sempre uma história interminável, que a cada momento e circunstância identifica problemas e para eles engendra soluções... Como dizia Galileu, é preciso encontrar sempre uma oportunidade em cada problema – e deste modo transformar as limitações em mais-valias.

Termino evocando Homero. No original grego, a primeira palavra da *Odisseia* é “homem”. Trata-se de um herói humano, Ulisses. E a narrativa começa com o concílio dos deuses (a informação de que Ulisses está em Ogígia, a ilha de Calipso), onde se faz o elogio:

Fala-me, Musa, do homem astuto que tanto vagueou,  
depois que de Tróia destruiu a cidade sagrada.  
Muitos foram os povos cujas cidades observou,  
cujos espíritos conheceu; e foram muitos no mar  
os sofrimentos por que passou para salvar a vida,  
para conseguir o retorno dos companheiros a suas casas.

Porque afinal, como afirmou um outro grego antigo, Protágoras, o homem é a medida de todas as coisas. Basta que, depois de sabermos como foi formado, o saibamos desenformar.

### **Referências bibliográficas**

- Adler, A. (1950). *Le sens de la vie*. Paris: Payot.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1989). *The structure of magic I: A book about language and therapy*. Palo Alto: Science and Behavior Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature*. Londres: Bantam Books.

- Bear, M., Connors, B., & Paradiso, M. (2002). *Neuroscience: Exploring the brain*. Hagerstone, MA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bryant, P., & Allen, D. (2009). Emerging organization's characteristics as predictors on human capital employment mode: A theoretical perspective. *Human Resources Management Review*, 19(4), 347-355.
- Correia, N. (1999). *Poesia completa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Duarte, M. E. (2008). Gestão de carreiras nos caminhos da liberdade. In J. Bancalheiro (Ed.), *Gestão de activos humanos no século XXI* (pp. 179-189). Lisboa: RH Editora.
- Duarte, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 259-266.
- Dumay, J. (2009). Reflective discourse about intellectual capital: Research and practice. *Journal of Intellectual Capital*, 10(4), 489-503.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Homero. (2003). *Odisseia*. Lisboa: Livros Cotovia.
- Rizzolati, G., & Corrado, S. (2006). *Las neuronas espejo*. Madrid: Paidós.
- Santo Agostinho. (2001). *Confissões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Lausanne: Payot.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In R. Lent & S. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Shakespeare, W. (c. 1599-1601), *Hamlet*, III, I.
- Schopenhauer, A. (1819). *O mundo como vontade e representação*. Madrid: Prisa Innova.
- Schrodinger, E. (1992). *Physique quantique et représentation du monde*. Paris: Seuil.
- Steiner, G. (1978). *On difficulty and other essays*. Oxford: Oxford University Press.



## **Aprender a lidar com a mudança: Uma das responsabilidades dos processos de formação**

**Suzana Nunes Caldeira**

Universidade dos Açores

### **Resumo**

Neste texto apresentam-se dois tipos de desafio associados ao confronto do indivíduo com situações que requerem uma resposta. Em alguns casos o desafio que se coloca é de ordem técnica; noutros solicita transformação e ajustamento pessoal. Aparentemente trata-se de uma distinção simples e imediata. No entanto, no quotidiano, as pessoas nem sempre prestam a devida atenção a essas particularidades, o que traz, em regra, consequências desfavoráveis para as ações que desenvolvem. Contribuir para essa destrição pode constituir um aspeto importante a considerar quando se fala de processos formativos ou se reflete sobre gestão da formação.

### **Introdução**

Nos dias de hoje, a mudança e a incerteza constituem aspetos que acompanham o ciclo de vida dos cidadãos. No mundo laboral, as velozes transformações tecnológicas dão azo a períodos de estabilidade cada vez mais curtos; as características contemporâneas da atividade económica, pautadas pela crise que o mundo ocidental atravessa, exigem iniciativa, resolução de situações-problema, uso criativo dos

conhecimentos adquiridos, espírito de decisão e competência para comunicar com os outros numa ação conjunta de trabalho em equipa (Azevedo, 1999; Postic, 1996). Este cenário leva a que alguns autores (e.g., Becker, 1993) defendam que o desenvolvimento dos países, das comunidades e das organizações se encontra mais dependente da qualidade, e menos da quantidade, do seu potencial humano. É neste enquadramento que se julga pertinente chamar à colação algumas ideias sobre modos como as pessoas podem tratar problemas e desafios com que se defrontem, divisando o seu enfoque técnico e/ou adaptativo.

A exploração dessas ideias será aqui efetuada partindo de investigação sobre o desenvolvimento da liderança, entendendo-se que, à semelhança do que acontece com a causa mais comum do fracasso em liderança (Heifetz & Linsky, 2002), alguns sistemas formativos (organizacionais, comunitários ou outros) podem falhar por as pessoas dentro desses sistemas se focarem apenas no pólo técnico das questões (*technical problem*) e ignorarem situações que, para prosperarem, apelam a transformações e ajustamentos pessoais (*adaptive challenges*).

## **1. O contexto de emergência dos conceitos de desafio adaptativo e problema técnico**

Desafios adaptativos (*adaptive challenges*) e problemas técnicos (*technical problems*) são conceitos trabalhados na abordagem à liderança que atende, sublinha e estuda o pressuposto de que muitas das mudanças a operar nos sistemas não decorrem apenas de matérias técnicas; antes, têm a ver com o modo como as pessoas pensam, diagnosticam problemas e orquestram conflitos (Johnstone & Fern, 2010).

Nesta perspectiva, que conheceu um avanço substancial a partir de 1994, falar de liderança é falar sobre mudança com objetivos que ultrapassam ganhos materiais ou promoção pessoal; de modo muito abreviado poder-se-ia dizer que esses objetivos se traduzem na oportunidade de tornar a vida das pessoas melhor, os sistemas mais prósperos (Heifetz & Linsky, 2002).

Mas não se trata de uma tarefa fácil pois, entre outros aspetos, significa mobilizar e envolver pessoas no enfrentar de desafios que não apresentem soluções já conhecidas, desafiar o reajustamento de valores, estimular a alteração de perspectivas e promover o desenvolvimento de novos hábitos de comportamento (Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009; Parks, 2005). Este é um esforço que, para além de exigir experimentação, improvisação e aprendizagem, se afigura um processo difícil por exigir tempo, provocar resistência e oposição e, ainda, em alguns casos, poder gerar (e ter de lidar com) perdas desigualmente distribuídas (Johnstone & Fern, 2010).

É uma perspectiva distinta do exercício da autoridade emanada de uma dada posição na hierarquia política, organizacional, social ou familiar, do uso de poder informal, proveniente de aspetos como credibilidade, confiança, respeito, admiração ou autoridade moral, e, também, da influência exercida pela demonstração de perícia ou *expertise* numa dada área ou atividade (Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009). Para os defensores desta perspectiva (e.g., Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009), a autoridade, formal ou informal, constitui uma ferramenta útil, um recurso apropriado para a resolução de situações que se definem por problemas de enfoque técnico. Mas lidar com desafios adaptativos requer ir além da experiência de autoridade. Apela a saberes pessoais e relacionais, como a capacidade para dar notícias perturbadoras ou colocar questões difíceis aos demais, de um modo tal que eles, ao invés de desistirem da situação ou agredirem o “mensageiro”, consigam apreender e interiorizar a mensagem e,

simultaneamente, sentir-se estimulados para assumir e lidar com o seu conteúdo.

Passa-se, então, a ver com mais detalhe a distinção entre desafios adaptativos e problemas técnicos.

## **2. Distinção entre mudanças adaptativas e técnicas**

Todos os dias as pessoas lidam com situações e problemas que têm de resolver. Uns casos serão mais fáceis e imediatos; outros serão mais críticos e complexos. Mas não é a trivialidade ou a complexidade de uma situação-problema que a define como técnica ou adaptativa. Na verdade, a complexidade não respeita apenas a uma vertente técnica ou tecnológica; contém igualmente uma dimensão humana, pois não se podem isolar os problemas das pessoas que fazem parte do cenário problemático (Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009). Como exemplificam Heifetz, Grashow e Linsky (2009), uma cirurgia torácica com o objetivo de colocar uma válvula no coração consiste num procedimento altamente especializado e complexo, ao passo que um nonagenário deixar de conduzir se afigura como um acontecimento simples e comum. No entanto, a primeira situação corresponde a um problema técnico, enquanto a segunda representa um desafio adaptativo.

De acordo com Heifetz e Linsky (2002), desafios adaptativos são aqueles que confrontam os indivíduos com mudanças que envolvem experiência, real ou potencial, de perda, que apelam a reajustamento de expectativas e a revisão de prioridades, que fazem rever, e eventualmente alterar, lealdades e até valores. Para os mesmos autores, são mudanças que geram resistência, precisamente por suscitarem um sentimento de eventual perda. São desafios que comportam risco e incerteza, que não têm soluções conhecidas; por isso, requerem predisposição para a aprendizagem de novas formas de pensamento e de funcionamento.

Quando as pessoas dispõem no seu repertório de comportamento (conhecimento específico, instrumentos de controlo, ...) de meios para solucionar uma situação, meios esses que já resultaram em ocasiões anteriores e podem ser continuamente mobilizados para resolver mais situações, então, com grande probabilidade, estarão a lidar com um problema técnico (Heifetz & Linsky, 2002; Johnstone & Fern, 2010). Mas se, apesar de todo o conhecimento disponível, todo o controlo exercido, todas as rotinas repetidas, todas as ações empreendidas, o problema persistir, então, provavelmente, tratar-se-á de um desafio adaptativo (Heifetz & Linsky, 2002; Johnstone & Fern, 2010).

Para além de problemas puramente técnicos ou adaptativos, muitas situações resultam de uma conjugação de ambos os aspetos, isto é, contêm uma componente técnica e outra adaptativa. Caso se trate de um problema de ordem técnica, é expectável que a intervenção provenha da autoridade, sob a forma de orientação, proteção ou restabelecimento da ordem/ situação; mas se o problema for de natureza adaptativa, então serão as pessoas que o detêm que necessitam de ser envolvidas na procura e implementação de soluções que gerem novas oportunidades de prosperidade, pois a sustentabilidade da mudança a operar dependerá da sua internalização por parte dessas pessoas (Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009).

As ideias descritas podem ser visualizadas, ainda que de modo simplificado, no Quadro 1.

**Quadro 1** – Distinção entre problemas técnicos e desafios adaptativos  
(Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009: 20)

<b>Tipo de desafio</b>	<b>Definição do problema</b>	<b>Solução</b>	<b>Locus do trabalho</b>
<b>Técnico</b>	Clara	Clara	Autoridade
<b>Técnico e Adaptativo</b>	Clara	Requer aprendizagem	Autoridade e Partes interessadas
<b>Adaptativo</b>	Requer aprendizagem	Requer aprendizagem	Partes interessadas

Pergunta-se, então, qual o papel que os sistemas formativos podem assumir junto dos indivíduos no sentido de os preparar e estimular para o desenvolvimento de atitudes e competências que lhes permitam lidar com situações-problema, em particular as de enfoque adaptativo.

### **3. Algumas competências para promover e viver mudanças adaptativas**

Para Mucchielli (1981), importa que a formação de adultos prepare os indivíduos para situações (no sentido psicológico) com que eles terão de se defrontar, para comportamentos precisos que interessa desenvolver e para um conjunto de informações com que terão de lidar quando exercerem determinadas atividades ou funções, sem se cair, contudo, numa tecnicidade demasiado restritiva; isto é, sem perder de vista o alargamento do conhecimento para além do necessário ao conjunto de atividades desempenhadas num dado momento.

Com efeito, a ideia de uma formação que adote uma visão mais global e social, que atenda às questões de adaptabilidade na carreira, onde importam as ações que o sujeito desenvolve entre si próprio e o meio que o circunda, bem como os aspetos dinâmicos das tarefas na carreira com as quais o indivíduo tem de lidar (Duarte, 1993), parece ser aquela que oferece melhores oportunidades para se viver num cenário onde os ajustamentos, as transformações e as reorientações de itinerários profissionais constituem uma realidade incontornável.

Este conjunto de modificações requer flexibilidade e capacidade de adaptação por parte dos sujeitos, pois só uma adaptação bem sucedida permite ao indivíduo progredir e prosperar no novo cenário, contexto ou sistema. Mas muitas vezes este tipo de mudança gera desequilíbrios e momentos de dissonância, desafia valores, abala lealdades, cria fações,

rompe rotinas e exige novas formas de funcionamento, gera receios e resistências.

Continuando a importar algumas ideias do âmbito da investigação e prática da liderança adaptativa, entre os diversos comportamentos que se afiguram particularmente úteis para enfrentar essas mudanças situa-se aquele a que graciosamente os investigadores denominam de “o balcão e a pista de dança” (e.g., Heifetz & Linsky, 2002; Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009). Esta denominação reflete a importância da alternância de posições que o sujeito poderá adotar, com vista a distanciar-se da situação para melhor a apreender e a ela regressar investido de dados relevantes provenientes de tantas fontes quanto possível.

A metáfora “pista de dança” é utilizada para significar o local onde se desenrola a ação, onde se encontra a tensão associada ao risco e à incerteza, ao conflito e à dissonância, onde estão as diferentes fações, onde se expressam, de modo aberto ou dissimulado, resistências perante perdas potenciais (Heifetz & Linsky, 2002). O “balcão” pretende representar a atividade mental de recuo, de afastamento da situação, a fim de melhor a observar e capturar (Heifetz & Linsky, 2002). A retirada mental da ação permite ver comportamentos e padrões que não são visíveis a partir do desempenho do papel de mero ator no sistema, faculta uma perspetiva mais clara sobre todo o sistema, mas também sobre si próprio enquanto parte integrante e participante desse sistema. E este é, de acordo com Heifetz e Linsky (2002), um aspeto, embora árduo, crucial: a capacidade para estar no “balcão” e continuar a observar-se a si próprio ao mesmo tempo que observa os outros participantes. É, por conseguinte, necessário desenvolver competências de observação do contexto mas igualmente de observação de si mesmo nesse contexto, assim como de deslocação entre a posição de reflexão e a de ação.

Porém, a competência para este movimento iterativo não surge espontaneamente. É algo que necessita ser aprendido e desenvolvido, que lida com o autoconhecimento e o conhecimento interpessoal, a

capacidade de descentração e a resiliência, os processos atribucionais e comunicacionais, a orquestração de tensões e conflitos, entre outros aspetos. Ora, parece então ficar claro que qualquer processo formativo, ao contemplar esta vertente, estará a contribuir para o enriquecimento das potencialidades dos sujeitos e a oferecer oportunidades de prosperar no mundo do trabalho. Deste modo, ganha ainda mais sentido a ideia preconizada noutra contexto por Silva e Fialho (2006) de a formação ser entendida como um processo que responde a necessidades de desenvolvimento das pessoas e das organizações.

### **Referências bibliográficas**

- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA.
- Becker, G. (1993). *Human capital*. Londres: University Chicago Press.
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência de trabalho em adultos empregados*. Dissertação de doutoramento (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Heifetz, R., & Linsky, M. (2002). *Leadership on the line. Staying alive through the dangers of leading*. Boston: Harvard Business School Press.
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership. Tools and tactics for changing your organization and the world*. Boston: Harvard Business Press.
- Johnstone, M., & Fern, M. (2010, outono). Case-in-Point. An experiential methodology for leadership education and practice. *The Journal Kansas Leadership Center*, 2, 98-117.
- Mucchielli, R. (1981). *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Parks, S. D. (2005). *Leadership can be taught: A bold approach for a complex world*. Boston: Harvard Business School Press.

- Postic, M. (1996). Formation et situations de travail: perspectives théoriques et méthodologiques. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreirinha (Eds.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE* (pp. 61-64). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Silva, C., & Fialho, J. (2006, dezembro). Redes de Formação Profissional. Uma dinâmica de participação e cidadania. *REDES – Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*. 11(6), s/p Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx>



## **Formação pedagógica de formadores: O papel da Teoria e Desenvolvimento Curricular**

**Francisco Sousa**

Universidade dos Açores/ CIEC

### **Resumo**

Neste texto são apresentadas reflexões sobre o espaço ocupado pela Teoria e Desenvolvimento Curricular no mapeamento epistemológico dos conteúdos programáticos dos cursos através dos quais é ministrada a formação pedagógica de formadores em Portugal. Após breves notas sobre a natureza da área, sobre a noção de currículo e sobre o enquadramento das questões curriculares no contexto da formação profissional, são apresentados os resultados de uma análise a referenciais de formação pedagógica de formadores e discutidas algumas questões curriculares que emergem da leitura desses mesmos referenciais. O texto termina com a defesa da ideia de que é necessária maior exigência neste tipo de formação, particularmente no que diz respeito à seleção dos responsáveis pela lecionação dos cursos em causa.

### **Introdução**

O formador, enquanto elemento central dos sistemas de formação profissional, exerce funções cuja complexidade justifica a reflexão sobre as competências que deve dominar e, a montante, sobre a sua própria formação. Além de se esperar, como é óbvio, que domine competências

diretamente associadas à área de formação em que intervém, também se espera que domine competências pedagógicas, como se depreende, no caso português, da obrigatoriedade de aquisição de formação pedagógica para efeitos de reconhecimento oficial do estatuto de formador.

As condições em que tem decorrido essa formação merecem reflexão em torno de várias dimensões, tais como o perfil de quem a ministra e os conteúdos programáticos dos cursos através dos quais é ministrada. No presente texto, refletirei principalmente sobre a última dimensão. Enquanto professor de Teoria e Desenvolvimento Curricular (TDC), organizarei essa reflexão em torno do papel desta área, considerando que uma breve leitura dos documentos orientadores da formação pedagógica de formadores em Portugal sugere imediatamente que ela é uma das várias fontes de conhecimento de que se alimenta essa mesma formação. Assim sendo, começarei por apresentar, numa primeira secção, breves notas sobre a natureza da área, sobre a noção de currículo e sobre o enquadramento das questões curriculares no contexto da formação profissional. Na segunda secção, discutirei o peso relativo da TDC na formação pedagógica inicial e contínua de formadores. Essa discussão será feita a partir de uma análise relativamente aprofundada de um referencial de formação inicial e de uma análise mais breve e superficial de referenciais de cursos de formação contínua. A terceira secção será dedicada a uma discussão de questões curriculares que emergem da leitura dos referidos referenciais, em termos das orientações teóricas no âmbito da TDC que denunciam e das suas implicações para a formação de formadores.

## **1. A Teoria e Desenvolvimento Curricular e o seu objeto de estudo: Implicações para a formação profissional**

A TDC emergiu nos Estados Unidos da América há cerca de cem anos e afirmou-se no meio académico português nas duas últimas

décadas do século XX. É uma área científica habitualmente identificada pela designação adotada no presente texto (TDC) e por outras designações, tais como “Teoria e Organização Curricular”, “Estudos Curriculares” ou simplesmente “Desenvolvimento Curricular”. Centra-se no estudo do currículo e do desenvolvimento curricular, sendo este último entendido como um processo contínuo de conceção, justificação e implementação do currículo (Ribeiro, 1993).

Os manuais de TDC apresentam geralmente ao leitor várias conceções alternativas de currículo, mais ou menos comprometidas com diferentes correntes teóricas. Das inúmeras discussões que têm sido realizadas a propósito da tensão entre essas diferentes perspetivas emerge a identificação de três tendências principais: (1) a que acentua a ideia de currículo como “plano estruturado de ensino” que explicita objetivos de aprendizagem, estratégias para a consecução dos mesmos e dispositivos de avaliação que possibilitem a verificação dessa mesma consecução (Ribeiro, 1993); (2) a que encara o currículo como uma hipótese de trabalho permanentemente sujeita à deliberação dos profissionais mais diretamente responsáveis pela prática pedagógica, em função das nem sempre previsíveis particularidades de cada situação real (Stenhouse, 1975; Reid, 1999); (3) a que enfatiza a ideia de currículo como arena de luta pelo poder de decidir o que será ensinado (Apple, 1990, 1995). Na linguagem normalmente usada no âmbito da TDC para designar diferentes abordagens teóricas ao currículo, a primeira tendência corresponde a uma perspetiva técnica, a segunda a uma perspetiva prática e a terceira a uma perspetiva crítica (Grundy, 1987; Pacheco, 1996).

Numa das definições mais abrangentes de que há conhecimento, Roldão (1999) refere-se ao currículo como um “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” (p. 34). Esta definição tem a vantagem de ser compatível com qualquer perspetiva teórica. Assim, no contexto de uma perspetiva técnica, faz sentido afirmar que o currículo

é um corpo de aprendizagens socialmente consideradas necessárias, que devem ser planeadas de forma estruturada através da explicitação de objetivos, estratégias e dispositivos de avaliação; no contexto de uma perspetiva prática, o currículo é um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, permanentemente sujeito à deliberação; no contexto de uma perspetiva crítica, o currículo é o resultado da luta, entre diferentes grupos de interesse existentes na sociedade, pelo controlo da seleção das aprendizagens a promover.

Outra vantagem da definição de currículo proposta por Roldão é a sua adaptabilidade a uma enorme diversidade de contextos. Num plano macrocurricular, é possível fazer referência a um corpo de aprendizagens socialmente consideradas necessárias ao nível de todo o macrossistema de educação e formação de um determinado país ou região. Em planos mais restritos, permanece válida a ideia de identificação de um conjunto de aprendizagens cuja promoção é socialmente reconhecida como desejável em determinados contextos, incluindo microssistemas de formação, como os que emergem no interior de algumas organizações cuja missão principal não é a formação. Neste sentido, considerando os objetivos da presente obra, referir-me-ei ao currículo no sentido de corpo de aprendizagens consideradas necessárias num determinado sistema de formação.

Se o sistema de formação se encontrar totalmente situado no interior de determinada organização, o currículo poderá também ser construído nesse contexto restrito. As aprendizagens consideradas necessárias corresponderão a necessidades de formação às quais se procurará dar resposta através de uma entidade fornecedora de serviços formativos pertencente à organização em que trabalham os formandos. Isto acontece, por exemplo, no caso de organizações relativamente grandes, que possuem departamentos de formação.

Mas este fenómeno de procura de serviços formativos na sequência da identificação de necessidades de formação no interior de

determinada organização pode também resultar no recurso a entidades formadoras externas à organização em que trabalham os formandos.

Em qualquer destes dois casos, como explicam Ferrão e Rodrigues (2000), a caracterização de problemas detetados na organização e a convicção de que os mesmos podem ser resolvidos ou atenuados através de formação constituem pré-requisitos indispensáveis a uma correta deteção de necessidades de formação. A explicitação destas últimas não dispensa a identificação de um conjunto de aprendizagens a adquirir pelos formandos, isto é, de um currículo.

Nos sistemas de formação cuja relação com o mundo do trabalho não é tão imediata, como aqueles que estão centrados em escolas profissionais ou em programas de cariz profissionalizante oferecidos em escolas básicas e secundárias, a construção do currículo é um fenómeno mais difuso, no qual intervêm muitos atores, alguns dos quais sem qualquer contacto direto com o contexto real onde a formação se concretiza.

Esta diversidade de sistemas de formação pode ser representada num *continuum* cujos extremos correspondem, de um lado, a pequenas ações de formação concebidas e implementadas no interior de determinada organização para dar resposta imediata a problemas nela detetados e, do outro lado, a ofertas formativas disponibilizadas em contextos escolares caracterizados pela sua semelhança com o ensino não profissional e pela sua relação mais indireta com o mundo do trabalho. Esta representação emerge num quadro de crescente esbatimento entre os mundos da educação e da formação profissional (Bernardo, 2004).

A construção do currículo, como já sugerir, opera-se de formas consideravelmente diferentes consoante o posicionamento dos sistemas de formação no referido *continuum*, pelo que importa ter essa variedade de contextos em conta no âmbito da formação pedagógica de formadores em geral e no âmbito mais específico da abordagem aos conteúdos dessa formação que mais se relacionam com questões curriculares.

## **2. A formação pedagógica de formadores em Portugal: Que lugar para as questões curriculares?**

A formação pedagógica de formadores em Portugal pode ser realizada por duas vias: (1) através de cursos superiores que a integrem nos seus planos curriculares; (2) através de dispositivos de formação regulados, a nível nacional, pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e, a nível da Região Autónoma dos Açores (RAA), pela Direção Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor (DRTQPDC).

Em muitos casos, a primeira via é seguida por indivíduos que virão a assumir funções formativas em sistemas escolares de formação. A segunda via é normalmente seguida pela grande maioria dos formadores ou dos candidatos a formadores inseridos em sistemas não escolares de formação. Num número considerável de casos, também é seguida por formadores ou futuros formadores enquadrados em sistemas escolares.

O presente texto é focado na segunda via, uma vez que a primeira já tem sido exaustivamente discutida por outros autores através de inúmeras publicações.

A formação pedagógica de formadores regulada pelo IEFP e pela DRTQPDC desdobra-se em duas vertentes: formação inicial e formação contínua. A realização, com aproveitamento, da primeira, garante a obtenção do Certificado de Aptidão Pedagógica de formador (CAP). Até há bem pouco tempo, a realização de formação contínua era necessária para a sucessiva renovação do CAP por períodos de cinco anos, podendo, em alternativa, essa renovação ser conseguida através da concretização de outras formas de atualização pedagógica: publicação de livros ou artigos relevantes, investigação na área pedagógica, participação em eventos relevantes. Com a publicação da Portaria n.º 994/2010, de 29 de setembro, o CAP deixou de estar sujeito a renovação. A aplicação à RAA da Portaria n.º 994/2010 foi confirmada em 14 de outubro de

2010, através do Ofício-Circular n.º 722/DAC do Diretor Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor.

A formação inicial deve, de acordo com a Portaria n.º 1119/97, de 5 de novembro, ter uma duração mínima de 90 horas e contemplar os seguintes conteúdos:

- a) formador e contexto em que se desenvolve a formação;
- b) teorias, factores e processos de aprendizagem;
- c) métodos e técnicas pedagógicas;
- d) relação pedagógica, animação de grupos em formação e gestão de percursos diferenciados de aprendizagem;
- e) planificação da formação;
- f) definição e estruturação de objectivos de formação;
- g) recursos didácticos na formação e novas tecnologias de informação e comunicação;
- h) avaliação da aprendizagem;
- i) avaliação da formação. (n.º 2 do art.º 1.º da Portaria n.º 1119/97)

Essa formação concretiza-se, geralmente, através de cursos de formação pedagógica inicial de formadores, organizados de acordo com um referencial básico disponibilizado pelo IIEFP. Este instituto disponibiliza também um referencial específico para uma variante desses cursos – os cursos de formação pedagógica inicial de formadores em contexto real de trabalho/ tutores.

A formação contínua tem sido baseada em pequenos cursos, que, na maior parte dos casos, têm 30 horas de duração e, em casos mais raros, uma duração mais longa. A oferta desses cursos tem coberto um leque bastante variado de temas, incluindo a animação de grupos, a gestão da formação, a gestão do conflito e o desenvolvimento curricular. Para cada um destes cursos, o IIEFP disponibiliza um referencial orientador da respetiva implementação.

O referencial básico dos cursos de formação pedagógica inicial de formadores (Romão, Tomé, & Marques, 1998) organiza-se em torno dos conteúdos prescritos na Portaria n.º 1119/97, desdobrando-os em conteúdos mais específicos, explicitando competências que devem ser desenvolvidas a partir da sua exploração e associando-os a três eixos de intervenção pedagógica: enquadramento, operacionalização e aplicação. Cada eixo inclui vários módulos. Nos parágrafos que se seguem, discutirei questões relativas à importância da TDC na abordagem a esses mesmos módulos.

O primeiro módulo do eixo de enquadramento, eixo A, é o módulo A1, intitulado “O formador face aos sistemas e contextos de formação”. Trata-se de um módulo que visa garantir a compreensão do enquadramento da formação profissional no âmbito dos sistemas educativos e formativos, o conhecimento da legislação que regulamenta a formação profissional e, ainda, a compreensão do funcionamento dos sistemas de formação e do papel do formador nesse contexto. Este leque de objetivos sugere a necessidade do contributo de várias áreas científicas. Não sendo a TDC a mais necessária, o seu contributo é aconselhável na abordagem à problemática da relação entre currículos orientados para a formação profissional e currículos de orientação mais académica nos sistemas educativos. A TDC está em posição privilegiada para suscitar nos formandos a reflexão sobre importantes implicações de medidas de política educativa e formativa associadas a essa problemática, incluindo medidas que se traduzem em decisões sobre as etapas de escolarização dos estudantes em que são disponibilizadas nas escolas ofertas formativas de carácter mais profissionalizante, sobre a relação entre essas ofertas e regimes de avaliação das aprendizagens (por sua vez associados a mecanismos de seleção/ progressão na escolaridade) e ainda sobre a relação entre essas mesmas ofertas e determinados programas de combate ao insucesso e prevenção do abandono escolar.

O módulo A2 intitula-se “Factores e processos de aprendizagem” e visa o desenvolvimento de duas competências: identificar conceitos, teorias e modelos explicativos do processo de aprendizagem; identificar os principais fatores e as condições facilitadoras da aprendizagem. Estes enunciados sugerem claramente a Psicologia da Educação como a área mais necessária a uma abordagem cientificamente rigorosa à lecionação do módulo, não sendo necessário o contributo direto da TDC, a não ser que, numa lógica de interpretação flexível do texto do referencial, se decida explorar as implicações curriculares da adoção de diferentes teorias da aprendizagem nos sistemas de formação.

O módulo A3, denominado “Comunicação e animação de grupos”, orienta-se para a compreensão da relação pedagógica e de outros fenómenos psicossociais a ela associados. Orienta-se, ainda, para o domínio de técnicas de comunicação e animação. A TDC é claramente uma área à margem destes objetivos.

O módulo A4 tem por título “Métodos e técnicas pedagógicas” e situa-se claramente no domínio da metodologia do ensino. Esta última pode ser perspetivada como área autónoma ou então ser fortemente associada à TDC. A inclusão ou não das questões metodológicas na agenda da TDC depende bastante da noção de currículo adotada por cada corrente ou por cada curricularista em concreto. Para Johnson (1977), “o currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios” (p. 6), o que sugere uma clara separação entre TDC e metodologia do ensino. Para Zabalza (1992), pelo contrário, o currículo é “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar” (p. 12), o que indica que a TDC deve também debruçar-se sobre métodos de ensino. Esta perspetiva é corroborada por muitos autores, sendo bastante consensual a ideia de que as estratégias de ensino constituem uma das componentes fundamentais do currículo, a par com os objetivos, os conteúdos e a avaliação (Ribeiro, 1993: 39).

O eixo de operacionalização, eixo B, inicia-se com o módulo B1, intitulado “Objectivos pedagógicos”. É óbvio que este módulo foi concebido com a preocupação de promover o domínio de aspetos técnicos da enunciação e organização de objetivos pedagógicos. Não há dúvida de que esta preocupação se enquadra na agenda da TDC, apesar de não estar hoje tão no topo das prioridades da área como esteve nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX.

O módulo B2, cujo título é “Avaliação da aprendizagem”, visa a compreensão do conceito de avaliação e de conceitos afins, o domínio de técnicas de avaliação e, ainda, a promoção da capacidade de conceber, construir e aplicar instrumentos de avaliação. Na linha do que foi discutido a propósito do módulo A4, convém salientar que, à semelhança das estratégias de ensino, a avaliação da aprendizagem também é geralmente considerada uma das componentes fundamentais do currículo. Neste sentido, o seu estudo tem cabimento na TDC, sem prejuízo da possibilidade de ser realizado no âmbito de uma área mais especializada.

“Recursos didáticos” é o título do módulo B3, através do qual se espera que o formando fique apto a “seleccionar, conceber e adequar os meios pedagógico-didáticos, em suporte multimédia, em função da estratégia pedagógica adaptada” (Romão, Tomé, & Marques, 1998: 30). Este enunciado evidencia bem a dependência do módulo B3 em relação ao módulo A4. A mobilização de recursos didáticos é uma questão metodológica. Considerá-la ou não uma questão curricular é uma opção que depende da perspectiva adotada no quadro das possibilidades anteriormente identificadas a propósito da discussão do módulo A4.

O módulo B4 denomina-se “Planificação da formação” e visa a promoção da capacidade de planificar unidades de formação mais ou menos longas, incluindo sessões, módulos e cursos. A importância da TDC no desenvolvimento desta competência é bastante óbvia, considerando que a promoção da capacidade de planificar situações de

educação e formação tem constituído uma das aplicações mais visíveis do conhecimento produzido no âmbito da área.

O eixo de operacionalização termina com o módulo B5, designado por “Acompanhamento e avaliação da formação”. Com este módulo pretende-se que os formandos fiquem aptos a avaliar a formação, quer no que concerne aos seus resultados, quer no que diz respeito à contínua regulação do seu processo de implementação. Trata-se, portanto, de um módulo totalmente centrado no estudo de uma das etapas do processo de desenvolvimento curricular – a avaliação curricular –, o que torna a TDC indispensável numa abordagem correta ao módulo.

O eixo de aplicação, eixo C, retoma, nos seus três módulos, os conteúdos que serviram de título aos módulos inseridos nos eixos A e B, sendo esses conteúdos agora mobilizados (1) na conceção de um projeto de intervenção pedagógica que possa contribuir para a melhoria de determinado sistema de formação e (2) na simulação de sessões de formação.

Após esta análise do referencial de formação inicial, importa agora atender, ainda que de forma muito breve e superficial, à formação contínua, visando uma compreensão mais abrangente do espaço dedicado às questões curriculares na formação pedagógica de formadores em Portugal.

A consulta dos 24 referenciais de cursos de formação pedagógica contínua de formadores atualmente disponibilizados *online* pelo IEFP evidencia que há um curso totalmente assente na TDC – o curso de Desenvolvimento Curricular –, bem como cinco cursos com afinidades relativamente fortes a esta área: avaliação das aprendizagens, diferenciação pedagógica na formação, exploração pedagógica de recursos didáticos, métodos e estratégias de formação, técnicas de avaliação na formação.

Conclui-se, portanto, que a TDC é a área científica que mais alimenta a formação inicial, sem prejuízo do importante contributo

de outras áreas. Conclui-se também que a TDC constitui um pilar importante, entre outros, da formação contínua.

### **3. Discursos oficiais sobre o currículo e formação profissional: Uma leitura de dois referenciais**

O referencial de formação pedagógica inicial de formadores veicula uma perspectiva predominantemente técnica do currículo, como se depreende da ênfase colocada na planificação da formação, através da operacionalização de objetivos, da seleção de métodos e recursos de ensino e da construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A adoção desta perspectiva é compreensível, considerando a proximidade da formação profissional com o mundo do trabalho, onde a preocupação com a eficiência e com a promoção do “saber fazer” habitualmente se sobrepõe à discussão dos fatores sociais, organizacionais, políticos e económicos que condicionam a seleção dos conteúdos e das competências a abordar em contexto de formação. Por outro lado, é interessante notar que a consolidação da perspectiva técnica no âmbito da TDC se deve, em grande parte, à influência de lógicas de formação adotadas em contextos de formação industrial e militar, a par com outras fontes de influência, com destaque para a psicologia comportamentalista.

As instituições militares e industriais funcionam, em grande parte, de acordo com uma lógica de maximização da eficiência, podendo essa lógica, em determinadas circunstâncias, ser assumida por setores mais amplos da sociedade. Este fenómeno foi bastante visível nos Estados Unidos da América no primeiro quartel do século XX, com a afirmação da ideologia de eficiência social. A fundação da TDC ocorreu nesse contexto histórico e geográfico, como explica Kliebard (1995), referindo-se a John Franklin Bobbitt, considerado o primeiro curricularista da história.

Ninguém representa melhor a nova casta de educadores pró-eficiência do que John Franklin Bobbitt. A sua obra marca também o desenvolvimento de uma área de especialização, a área do currículo. Provavelmente, esta identificação da eficiência social com a emergência da própria área constitui um factor significativo na persistência, até aos nossos dias, de muitas ideias-chave oriundas do movimento da eficiência social. (Kliebard, 1995: 84)

Gimeno Sacristán (1994) também considera que o pensamento de Bobbitt se enquadra perfeitamente na ideologia da eficiência social, na medida em que, para Bobbitt, o currículo existe para “dar uma resposta eficiente” às necessidades da sociedade, pelo que a função de quem o implementa consiste “não em parar para pensar no que deve ser feito, mas sim em providenciar uma técnica eficiente para cumprir o que se lhe diz que tem de ser feito” (Gimeno Sacristán, 1994: 18). É com base nestes pressupostos que, nos três primeiros parágrafos de uma das suas obras mais conhecidas, Bobbitt (1924) se refere ao curricularista como um engenheiro curricular que planeia a educação e a formação à semelhança de um engenheiro ferroviário que concebe o projeto de construção de uma linha férrea entre Omaha e Los Angeles.

A influência das abordagens militares e industriais sobre a TDC foi ainda mais forte nos anos 60, 70 e 80 do século XX. Em França, essa influência traduziu-se na emergência da “engenharia da formação” (Le Boterf, 2003: 205). A nível global, um dos autores mais influentes nesse período foi o norte-americano Robert Mager, que tinha fortes ligações aos meios industrial e militar (Saettler, 2004) e publicou um pequeno livro (Mager, 1975) que se tornou extremamente influente na definição de objetivos pedagógicos em variados contextos de educação e formação. Essa influência manifestou-se sobretudo na ampla aceitação que obteve a ideia, defendida por Mager, de que o enunciado de um objetivo deve ter estas três características: (1) identificar um comportamento

observável que evidencie a consecução do objetivo, (2) explicitar as condições em que esse comportamento deve ocorrer e (3) fixar o nível de desempenho necessário para que o objetivo seja considerado atingido. Este tipo de abordagem assume a definição de objetivos como uma questão puramente técnica. Nesta perspetiva “não interessa saber de onde procedem nem como são selecionados os objectivos” (Gimeno Sacristán, 1994: 53), mas sim enunciá-los com clareza e planear formas eficientes de consecução dos mesmos.

A bibliografia mobilizada no referencial de formação pedagógica inicial de formadores está comprometida com a perspetiva técnica. Esse compromisso revela-se na predominância de referências a obras do próprio Robert Mager e de outros clássicos representantes dessa perspetiva, como Benjamin Bloom e Robert Gagné, e a autores portugueses de trabalhos editados pelo próprio IEPF e promovidos como material de apoio aos cursos aqui em discussão. Estes últimos trabalhos incluem pequenos livros publicados no âmbito das coleções “Aprender” e “Formar pedagogicamente” (e.g., Vieira, 1992; Oliveira, 1992) e artigos publicados na revista *Formar*, cujos autores subscrevem as ideias defendidas pelos principais representantes da perspetiva técnica do currículo e, através de uma linguagem simplificada, transmitem ao leitor orientações para a enunciação de objetivos e para outros procedimentos inseridos no processo de desenvolvimento curricular.

Antes de discutir a possível abertura do referencial de formação pedagógica inicial de formadores a outras perspetivas sobre o currículo, convém discutir, ainda na perspetiva técnica, a organização do mesmo.

Como seria de esperar de uma publicação alinhada com a perspetiva técnica, o referencial de formação pedagógica inicial de formadores é muito claro, não só no que diz respeito aos objetivos a atingir mas também no que concerne aos meios considerados necessários para que se chegue a essa consecução. Neste sentido, é apresentada uma sequência pedagógica que explicita a ordem pela qual, de acordo

com os autores do referencial, os módulos devem ser implementados, que é a seguinte: A1, C2, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C1, C2, B5 e C3 (Romão, Tomé, & Marques, 1998: 13). Este itinerário suscita algumas questões, das quais destaco duas. Em primeiro lugar, por que razão se prevê a implementação do módulo dedicado aos métodos de ensino (A4) antes da implementação do módulo dedicado aos objetivos pedagógicos (B1), se na sequência de elaboração de planos de ensino, de acordo com a própria perspectiva técnica, a definição de objetivos precede a escolha de métodos? Em segundo lugar, por que razão se prevê a implementação do módulo dedicado à planificação da formação (B4) depois da implementação dos módulos dedicados aos objetivos pedagógicos, aos métodos de ensino, aos recursos didáticos (B3) e à avaliação da aprendizagem (B2), se os últimos quatro incidem em conteúdos que podem ser considerados especificações dos conteúdos em que incide o primeiro?

Uma formação pedagógica de formadores inspirada numa visão técnica do currículo é potencialmente vantajosa à luz de critérios de clareza e eficiência. No entanto, as atuais tendências das políticas de formação ao longo da vida sugerem que os formandos não necessitam apenas que os formadores lhes comuniquem com clareza o que devem aprender e os direcionem de forma eficiente para a aquisição dessa aprendizagem. Necessitam também de assumir um considerável grau de protagonismo na definição dos seus próprios percursos de formação e emprego, na medida em que é cada vez mais reconhecida a necessidade de os formadores, os formandos e os cidadãos em geral desenvolverem “competências de autonomia pessoal (ser autónomo e possuir espírito de iniciativa, participar na resolução de problemas novos, ser criativo e ter capacidade de inovação)” (Azevedo, 2006: 6). É por isso que as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida identificadas pelos responsáveis pelas políticas de educação e formação da União Europeia incluem o “espírito de iniciativa e espírito

empresarial”, bem como a competência de “aprender a aprender”, entre outras (Conselho da União Europeia, 2010). Nesta linha de raciocínio, tem-se defendido, com cada vez maior insistência, que o formador deve “formar pessoas sujeitas a mudanças organizacionais profundas” e “habilitar as pessoas para assumirem a responsabilidade de gerirem os seus próprios planos de formação” (Malheiro, 1997: 18-19).

O empreendedorismo e a capacidade de gestão da própria formação dificilmente se promovem através de uma formação dominada pela lógica do cumprimento rigoroso de planos previamente fixados. A promoção dessas competências requer espaço para a reflexão a partir da ação e para a deliberação contínua sobre os rumos de prática formativa que podem ser seguidos em cada contexto, considerando as alternativas disponíveis. O conhecimento destas últimas constrói-se a partir de dados que o próprio processo formativo vai continuamente gerando. Por outras palavras, a formação de formadores necessita de abordagens compatíveis com o ambiente de incerteza e acelerada mudança que caracteriza a sociedade contemporânea. Por isso, uma maior infusão da perspetiva prática sobre o currículo na formação pedagógica inicial de formadores poderia contribuir para uma maior adequação desta última às características da sociedade contemporânea e às atuais tendências de política educativa e formativa, especialmente no que diz respeito à promoção de competências-chave.

As decisões sobre o que deve ser ensinado na formação profissional são tomadas em função de valores e/ou interesses mais ou menos explícitos, mais ou menos ocultos. Quanto mais consciência o formador e o formando tiverem deste fenómeno, mais poderão usar a margem de manobra de que dispuserem no âmbito do sistema de formação para procurar compatibilizar esses valores e/ou interesses com os seus próprios. Esta consciencialização dificilmente se consegue sem a criação de algum espaço para a abordagem à perspetiva crítica sobre o currículo, o que é perfeitamente possível na formação pedagógica

de formadores, embora essa perspectiva não seja minimamente tornada visível no atual referencial de formação inicial.

O referencial do curso de Desenvolvimento Curricular, um dos cursos de formação pedagógica contínua de formadores concebidos pelo IEF, é entendido pela autora como “um estímulo à capacidade de decidir em situação” (Peralta, 2007: 14). Trata-se de um curso orientado para o desenvolvimento de competências, no quadro de um entendimento de competência como mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes na resolução de problemas. O curso visa o “desenvolvimento da autonomia no processo de desenvolvimento curricular” (Peralta, 2007: 15), sendo o exercício dessa autonomia considerado um indicador de profissionalismo.

O referencial explora diferentes modelos curriculares e valoriza o trabalho de projeto enquanto abordagem flexível ao currículo. Além disso, recomenda o uso de um portefólio enquanto instrumento de gestão de rumos personalizados de aprendizagem por parte de cada formando. Essa recomendação é acompanhada da sugestão de que esses percursos de aprendizagem se iniciem com um diagnóstico dos conhecimentos e das capacidades dos formandos na área da TDC e com uma análise de planos de formação recentemente implementados pelos formandos. A bibliografia mobilizada no referencial é atualizada e reveladora de uma diversidade de perspectivas sobre o currículo, com destaque para a perspectiva prática, que, como sugerem as notas já aqui apresentadas, é a perspectiva com a qual o documento em análise mais se alinha. Um número menor de referências remete para a perspectiva técnica, cuja abordagem durante o curso também está prevista. Um número ainda mais reduzido de referências tem alguma relação com a perspectiva crítica, embora não seja visível nos enunciados dos objetivos e dos conteúdos, ou em qualquer outra parte do texto do referencial, nenhum indicador de uma eventual intenção de promoção de conhecimentos sobre a mesma.

Conclui-se, portanto, que, enquanto o referencial do curso de formação inicial veicula uma perspectiva predominantemente técnica de currículo, o referencial de formação contínua na área do desenvolvimento curricular transmite uma perspectiva predominantemente prática. O alinhamento com esta última é evidenciado sobretudo (1) pela valorização do trabalho de projeto enquanto abordagem flexível ao currículo em função das particularidades de cada contexto de formação e (2) pela promoção da construção de percursos diferenciados de aprendizagem, com o apoio de portefólios e de outros instrumentos de gestão da aprendizagem. Esta orientação é coerente com as atuais políticas europeias de formação ao longo da vida, que enfatizam a necessidade de desenvolvimento de competências de autonomia, iniciativa e gestão da própria aprendizagem.

### **Reflexões finais**

A formação pedagógica inicial de formadores em Portugal tem sido oferecida através de cursos de 90 horas, organizados de acordo com um referencial que prescreve objetivos e conteúdos cuja fundamentação científica se encontra em diversas áreas. No mapeamento epistemológico dessas áreas, a TDC é a área que mais espaço ocupa.

Uma das condições a garantir na demanda de qualidade na implementação desses cursos seria, portanto, a posse de sólida formação em TDC por parte dos responsáveis pela lecionação dos mesmos. Infelizmente, essa condição não está criada neste momento, na medida em que tem havido pouca exigência na imposição de critérios para o exercício de funções de formador em cursos de formação pedagógica inicial de formadores. Em inúmeros casos, tem-se verificado que a única exigência colocada aos candidatos ao exercício dessas funções tem sido a titularidade do CAP. Isto significa que, de acordo com as normas em

vigor, para lecionar um curso de formação pedagógica de formadores, basta ter recebido 90 horas de formação pedagógica, o que é tão absurdo como seria o reconhecimento oficial de qualificação para ensinar matemática a alguém que só tivesse recebido 90 horas de formação em matemática. Por esta razão e por outras, “é necessário ter a coragem de (...) rever os critérios de credibilização das pessoas em formação profissional e em formação pedagógica” (Correia & Ferro, 1997: 30).

A formação pedagógica inicial de formadores necessita também de uma atualização do respetivo referencial, atualização que proporcione uma maior abertura a um leque mais alargado de perspetivas sobre o currículo, mais compatível com as atuais tendências europeias e globais em matéria de formação e trabalho.

Os cursos de formação contínua de formadores beneficiam da disponibilidade de um conjunto de referenciais de grande atualidade e, nalguns casos, de grande qualidade, como foi aqui sugerido a propósito do caso específico do curso de Desenvolvimento Curricular. Ironicamente, depois de um grande investimento na produção desses referenciais, a procura dos cursos em causa diminuirá drasticamente, podendo mesmo desaparecer completamente, em consequência da cessação da obrigatoriedade de renovação do CAP por períodos de cinco anos. Esta cessação, aliada ao já referido facilitismo na seleção dos formadores que lecionam os cursos de formação pedagógica inicial, não favorece a qualidade da formação. Por esta e por outras razões, “a formação de formadores necessita de ser repensada seriamente” (Moura, 1997, p. 90), particularmente no que diz respeito à vertente de formação pedagógica.

## Referências bibliográficas

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2.<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and power* (2.<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Azevedo, J. (2006). A educação e as “novas competências” para todos. *Formar*, 56, 3-9.
- Bernardo, J. (2004). Da educação e formação à educação-formação – Dois mundos complementares ou concorrentes? In J. Costa (Coord. redatorial), *Formação profissional – Cadernos Sociedade e Trabalho*, IV (pp. 55-75). Lisboa: DEEP/MSST.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Conselho da União Europeia. (2010). *Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho “Educação e formação para 2010”*. Bruxelas: Conselho da UE.
- Correia, M. L., & Ferro, J. G. (1997). Dimensões relacionais e institucionais da formação. In A. Sequeira & J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1.<sup>a</sup> conferência de formação de formadores* (pp. 25-30). Lisboa: ISPA.
- Ferrão, L., & Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Lidel.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (7.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* Londres: Falmer Press.
- Johnson, M. (1977). Definitions and models in curriculum theory. In A. Bellack & H. Kliebard (Eds.), *Curriculum and evaluation* (pp. 3-19). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958* (2.<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Editions d’Organisation.

- Mager, R. F. (1975). *Como definir objectivos pedagógicos* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Carreira & Carreira.
- Malheiro, P. (1997). Novas competências para o formador do ano 2000. In A. Sequeira & J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1.<sup>a</sup> conferência de formação de formadores* (pp. 17-19). Lisboa: ISPA.
- Moura, R. (1997). Formação por processo e transformação dos desempenhos organizacionais: O formador como dinamizador de vontades e competências. In A. Sequeira & J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1.<sup>a</sup> conferência de formação de formadores* (pp. 83-99). Lisboa: ISPA.
- Oliveira, F. (1992). *Preparação e desenvolvimento de sessões de formação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: IEFP.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Peralta, M. H. (2007). *Desenvolvimento curricular – Referencial de formação pedagógica contínua de formadores/as*. Lisboa: IEFP.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Romão, A., Tomé, C., & Marques, P. (1998). *Formação pedagógica inicial de formadores – Referencial básico*. Lisboa: IEFP.
- Saettler, P. (2004). *The evolution of American educational technology*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Vieira, M. L. (1992). *Definição de objectivos de formação*. Lisboa: IEFP.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.



## **Formação a distância: Novos desafios e competências para os formadores**

**João Ávila de Lima**

Escola de Novas Tecnologias dos Açores

### **Resumo**

O mundo da educação e da formação encontra-se hoje no meio de uma “e-revolução”. Uma pesquisa simples na internet sobre *e-learning* oferece-nos mais de um milhão de registos, o que não acontecia há uma década atrás. Mais do que nunca, os profissionais da educação e da formação estão preocupados com o impacto das mudanças tecnológicas e, mais concretamente, com as novas técnicas e metodologias que podem ser integradas na sua prática pedagógica. Esta nova aprendizagem passou, inclusivamente, a ser um desígnio nacional, um elemento crítico para o sucesso e sobrevivência económica do país.

A educação e a formação veem-se então invadidas pelos conceitos do empreendedorismo, da inovação e da criatividade, oriundos do mundo empresarial, os quais vêm trazer grande desconforto aos que se reduzem a práticas pedagógicas mais tradicionais.

Os formadores terão agora que combinar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos tradicionais com novos conhecimentos em tecnologias da aprendizagem, com mais criatividade nas metodologias de ensino, com novas técnicas de resolução de problemas e com novos sistemas de avaliação da aprendizagem e do seu processo, fora do ambiente convencional da sala de aula. Isto leva a uma alteração de papéis, a uma transformação cultural no

posto de trabalho e na forma como trabalhamos e interagimos na organização de ensino/ formação.

Se, por um lado, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trazem grandes potencialidades de criatividade, por outro lado, acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/ aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e na sua “domesticação” para utilização pedagógica.

## **1. No meio de uma “e-revolução”**

O mundo da educação e da formação encontra-se hoje no meio de uma “e-revolução”. Uma pesquisa simples na internet sobre *e-learning* oferece-nos mais de um milhão de registos, o que não acontecia há uma década atrás. Mais do que nunca, os profissionais da educação e da formação estão hoje preocupados com o impacto destas mudanças tecnológicas e, mais concretamente, com as novas técnicas e metodologias que podem ser integradas na sua prática pedagógica.

A educação e a formação veem-se também hoje invadidas pelos conceitos do empreendedorismo, da inovação e da criatividade, oriundos do mundo empresarial, os quais vêm acrescentar grande desconforto aos que se reduzem a práticas pedagógicas mais tradicionais.

Nesta vaga de fundo para a utilização da tecnologia para fazer crescer o processo educativo, a aprendizagem eletrónica vem mudar tudo. As velhas práticas de ensino e todos os seus recursos de apoio são apenas vestígios da velha economia, numa nova era do conhecimento mediatizado.

## 2. Que nova aprendizagem é esta?

O conceito de aprendizagem eletrónica (*electronic learning*) comporta uma certa elasticidade no seu seio. Na verdade, termos como *e-learning*, *technology-based learning* e *web-based learning* são definidos e utilizados das mais variadas formas, pelas mais diversas instituições. O que aparece como denominador comum é a utilização da internet como o meio de comunicação privilegiado.

A internet traz-nos o acesso a mais informação, permite um maior envolvimento das pessoas e apoia os sistemas de aprendizagem colaborativa. Mas é nas metodologias e nas técnicas de aprendizagem a distância que esta tecnologia tem, de facto, um grande impacto.

A introdução da componente eletrónica vem permitir uma nova panóplia de estratégias e a utilização de novas ferramentas que ampliam o acesso e melhoram o desempenho do sistema de ensino e aprendizagem.

## 3. Como se movem os formadores neste novo contexto?

O conceptor de um curso de *e-learning* terá que encontrar o casamento perfeito entre a tecnologia disponível, o conteúdo educativo e o aprendente potencial. E esta agilidade relaciona-se com questões bem mais humanas do que eletrónicas como, por exemplo: o envolvimento do aprendente, a significância da aprendizagem, a facilidade do acesso e da utilização, bem como o capacitar do aprendente para autocontrolar o seu próprio processo de crescimento.

A implementação e manutenção de um sistema de ensino a distância depende de profissionais que desenham, implementam, gerem e apoiam os diversos aspetos do sistema. E isto leva a uma alteração de papéis, a uma transformação cultural no posto de trabalho e na forma como trabalhamos e interagimos nas nossas organizações.

Os formadores terão agora que combinar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos tradicionais com novos conhecimentos em tecnologias da aprendizagem, com mais criatividade nas metodologias de ensino, com novas técnicas de resolução de problemas e com novos sistemas de avaliação da aprendizagem e do seu processo, fora do ambiente convencional da sala de aula.

Agora, exige-se-lhes mais trabalho em equipa, mais controlo do processo de ensino/ aprendizagem, mais aprendizagem centrada nos alunos, mais inovação, mais valor acrescentado nas atividades educativas propostas e a aplicação de mais tecnologia em todo este processo.

A título de exemplo, temos a alteração dos papéis de professores e alunos. A mudança do primado do discurso oral para o discurso escrito, e da atitude de escuta para a atitude de leitura, não só cria uma profunda alteração nos meios de comunicação utilizados, como também nas diferentes formas de pensar, exprimir-se, estudar e reter informação.

A tarefa dos “e-educadores” será, então, lançar-se na exploração de um conjunto de novas competências técnicas, sociais, pedagógicas e de gestão.

Assim, a aprendizagem nestes novos ambientes desenvolve-se como um processo profundamente ativo e orientado para o sujeito, ao contrário das perspetivas tradicionais de aquisição e retenção de conhecimento. Agora, estas novas tecnologias permitem criar novas metodologias e uma construção social do conhecimento, em plataformas facilitadoras de uma aquisição flexível, individualizada e colaborativa do saber. Todo este processo deve ter por base as verdadeiras necessidades do formando e deve colocar a sílaba tónica na importância de cada indivíduo no desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

As exigências destes novos ambientes de formação baseados na *web* implicam o que Dias e Gomes (s/d.) designam por “infoliteracia”, quer por parte dos utilizadores, quer, sobretudo, por parte dos formadores.

Para estes formadores, os ambientes virtuais de aprendizagem implicam:

- a conceção de contextos e situações autênticas de aprendizagem e estratégias de organização flexível;
- o acompanhamento individual do formando e do seu envolvimento no grupo virtual;
- a tutoria na aprendizagem individual e a gestão do desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

Estes são grandes desafios para os formadores. Em Portugal, a realização de atividades formativas neste domínio tem sido tradicionalmente restrita ao espaço académico das universidades e de algumas poucas instituições de formação que têm acumulado algum saber nesta área.

Porém, curiosamente, encontramos no sistema educativo e formativo um número já significativo de professores e formadores com competências neste domínio. Julgamos que é já mais que tempo de se proceder à transferência deste saber, encorajando o desenvolvimento de novas competências nos formadores e o desenvolvimento de uma ainda maior qualidade na formação.

No âmbito deste processo de transferência é fundamental trabalhar o desenvolvimento de um novo perfil de formador, preparado para formar em ambientes virtuais. A flexibilidade exigida por estas novas metodologias de formação implica, para além de uma inovação didática e pedagógica, uma inovação ao nível da própria organização do processo formativo.

Mas, para construir este novo formador que os novos tempos exigem, um agente dinâmico, flexível e inovador na formação, há que levá-lo a ser capaz de:

- conhecer as TIC e a sua importância para os processos de formação a distância;

- conhecer os sistemas de gestão de formação a distância (*software*);
- criar e gerir conteúdos e ações de formação a distância;
- rentabilizar as pesquisas de recursos *online* para utilizar no contexto de ações de formação a distância;
- moderar e facilitar as discussões dos formandos (criar momentos de paragem, animar discussões em *chats* e fóruns, convidar peritos para eventos *on-line* e *off-line*, etc.);
- promover a interação e a participação dos formandos;
- criar as condições para os formandos poderem controlar os seus trabalhos individuais e de grupo;
- elaborar ferramentas que lhes permitam avaliar a performance dos formandos nos cursos a distância;
- criar estratégias e instrumentos que lhes permitam avaliar as ações de formação a distância em que participam.

E isto porquê? Porque os benefícios da formação a distância não são mais do que desafios para os formadores. A este respeito, o projeto TRACE<sup>1</sup>, que envolveu 19 parceiros de 10 países europeus, entre os quais Portugal, faz uma boa síntese sobre os benefícios e os desafios do *e-learning* para os formadores. É o que se resume no Quadro 1.

Em suma:

- o formador deve renegociar o seu papel de gestor do ato formativo, renegociação essa que passa pela organização e gestão de comunidades virtuais de aprendizagem, acarretando a aceitação e implementação dos princípios da aprendizagem negociada;
- o formando, por sua vez, necessita de interiorizar um processo de aprendizagem autorregulada, em permanente interação com o formador e os colegas.

---

<sup>1</sup> O projeto TRACE foi coordenado pelo European Trade Union Institute – Research, Education, Health & Safety (ETUI-REHS). O relatório final pode ser consultado em <http://www.traceproject.org>

**Quadro 1** – Benefícios e desafios da aprendizagem a distância

<b>Benefícios da aprendizagem a distância</b>	<b>Desafios para o formador</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona flexibilidade ao formando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer um equilíbrio entre estrutura do curso e flexibilidade</li> <li>• Gerir o tempo à luz das expectativas dos formandos de respostas rápidas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite um estudo aprofundado durante um maior período de tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar formandos a distância</li> <li>• Manter os formandos interessados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta o à-vontade com a tecnologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar formação técnica e apoio contínuo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pode suportar em linha comunidades de formandos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a criação de uma comunidade de aprendizagem e uma interação significativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alarga as perspetivas através de intercâmbios transnacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerir as diferenças linguísticas e culturais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situa a aprendizagem diretamente no local de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir visibilidade e reconhecimento no local de trabalho</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dá oportunidade de alargar a participação e de ser mais abrangente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar relações com formandos virtuais com necessidades diversas</li> </ul>

E tudo isto é muito mais exigente para o formador. Alcançar formandos geograficamente mais distantes não significa que não exista um acompanhamento permanente e constante por parte do formador.

As aprendizagens, para se tornarem significativas e de qualidade, requerem um estreitamento nas relações formador – formando. Só um acompanhamento direto e personalizado do trabalho poderá ser uma opção capaz de produzir aprendizagens relevantes e significativas.

O segredo do sucesso não está apenas nas ferramentas escolhidas ou na plataforma que está na moda, mas, sobretudo, nas estratégias pedagógicas utilizadas e na transparência dos processos e dos critérios de avaliação contratualizados com os formandos.

Com certeza que neste contexto notamos que a figura do formador está a mudar. Já não é aquele que simplesmente forma, mas aquele

que, ao formar, está continuamente a modificar e a (re)construir o seu processo de formação.

Espero que este meu contributo possa ajudar a ter consciência de que os novos tempos exigem um novo perfil de formador e também novas competências que permitam enfrentar com sucesso os desafios que diariamente se nos colocam enquanto formadores.

### **Referências bibliográficas**

Dias A., Dias P., & Gomes, M. J. (s/d.). *E-learning para e-formadores*. Universidade do Minho. Consultado a 7 de junho de 2010, em <http://www.sapia.uminho.pt/uploads/e-learning%20para%20e-formadores.pdf>

## **A Formação em Contexto de Trabalho: O papel superviso das escolas de ensino profissional**

**Susana Mira Leal**

Universidade dos Açores/ CIEd

**Hélder Camarinha**

Escola Profissional de Nordeste

### **Resumo**

Neste texto, procedemos a uma reflexão sobre o modo como a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) aparece regulamentada e se desenvolve em algumas escolas do ensino profissional da Região Autónoma dos Açores. Partindo da análise de regulamentos internos e de regulamentos da FCT de cinco escolas profissionais da ilha de S. Miguel e de um inquérito por questionário realizado a professores orientadores da FCT das mesmas escolas, discutimos a importância da supervisão da FCT e o papel do(s) orientador(es) na formação, apresentando um conjunto de sugestões com vista ao incremento da qualidade dos processos e resultados da FCT.

### **Introdução**

Os cursos de formação profissional preveem, nos termos do ponto 4 do art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, a obrigatoriedade de “um período de Formação em Contexto de Trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido socioeconómico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio”.

A carga horária da Formação em Contexto de Trabalho<sup>1</sup> (FCT), definida nas portarias dos diferentes cursos, é igual para todos os cursos e compreende um total de 420 horas. As escolas gozam de autonomia na gestão dessas horas, optando normalmente por distribuí-las pelo 2.º e 3.º ano (aproximadamente 180 horas no 2.º e 240 no 3.º ou 210 horas em cada ano).

No seu preâmbulo, a Portaria n.º 550-C/2004, de 26 de março, que regula a criação, organização e gestão do currículo nas escolas profissionais, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, consagra “um grande grau de liberdade quanto às modalidades da formação em contexto de trabalho”, remetendo “a respectiva regulamentação para os instrumentos de autonomia das escolas”. No mais, apenas faz referência, no capítulo IV, secção I, art.º 11.º, alínea f, à intervenção na avaliação de um “professor orientador da Formação em Contexto de Trabalho”, cujas competências e ação não concretiza.

Em conformidade com o disposto, pretendemos apreender os termos em que as escolas profissionais da ilha de S. Miguel da Região Autónoma dos Açores definiam o funcionamento da FCT e o papel e competências do professor orientador da FCT. De igual modo, pretendemos compreender as representações de professores orientadores da FCT relativamente às respetivas competências, bem como aos objetivos e procedimentos desenvolvidos no âmbito da FCT.

Para o efeito, realizámos um pequeno estudo, onde combinámos metodologias de natureza qualitativa e quantitativa, procedendo à análise documental dos regulamentos internos ( $N_1=5$ ) e da FCT ( $N_2=15$ ) de 5 das 11 escolas profissionais da ilha de S. Miguel (uma de cada concelho) e aplicando um inquérito por questionário aos formadores

---

<sup>1</sup> Por vezes designada “Formação Prática em Contexto de Trabalho”.

que naquelas desempenhavam, à data (ano letivo de 2008/2009), funções de orientação da FCT nos cursos de nível II e nível III. No total foram recolhidos e analisados 45 questionários ( $N_3=45$ ), num universo aproximado de 60 orientadores identificados. Dos resultados a que chegámos damos conta nos pontos seguintes.

### **1. A regulamentação da FCT**

A análise dos regulamentos internos de cinco escolas profissionais da ilha de S. Miguel<sup>2</sup> permitiu-nos descortinar três situações distintas.

As escolas A e B não possuíam uma regulamentação da FCT comum aos diferentes cursos. Os regulamentos internos daquelas escolas remetiam a responsabilidade pela definição do quadro regulamentar da FCT para os coordenadores ou diretores de curso, no início de cada ano letivo, sujeitando-os a posterior aprovação pela Direção Técnico-Pedagógica da escola. Neste contexto, os regulamentos internos não faziam qualquer referência aos intervenientes no processo nem definiam quaisquer competências ou procedimentos. Em resultado disso, encontrámos nestas duas escolas vários regulamentos da FCT, concebidos pelos coordenadores dos diferentes cursos, que definiam metodologias e procedimentos de avaliação e acompanhamento da FCT nem sempre confluentes.

As escolas C e D regulamentavam a FCT no articulado dos próprios regulamentos internos. Nestes casos, as orientações relativas ao acompanhamento e avaliação dos formandos eram limitadas. Os regulamentos debruçavam-se mais sobre o papel e competências do tutor e do coordenador ou diretor de curso do que sobre os procedimentos, metodologias ou critérios de formação/ avaliação a prosseguir.

---

<sup>2</sup> Para salvaguardar o anonimato das escolas em estudo, identificá-las-emos com letras do alfabeto.

Finalmente, na escola F, encontrámos um regulamento específico da FCT transversal aos diferentes cursos, que definia os intervenientes e respetivas competências e explicitava o processo de acompanhamento dos formandos ao longo da FCT. À semelhança do que sucedia nas escolas C e D, este documento também não explicitava os aspetos relativos à avaliação dos formandos (o desenvolvimento do processo, os critérios de avaliação ou as ponderações na avaliação dos diversos intervenientes na FCT).

No geral, os diferentes documentos analisados referiam a FCT como “um conjunto de actividades profissionais «desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola»” (art.º 45.º, capítulo IX do Regulamento Interno da escola D) ou como “o desenvolvimento, supervisionado pela entidade formadora, em contexto real de trabalho, de práticas profissionais (...) realizadas sob a orientação e com o acompanhamento de um profissional qualificado e experiente, o Tutor.” (art.º 5.º, n.º 4 do Regulamento Interno da escola A). No primeiro caso, as responsabilidades no acompanhamento dos formandos recaem sobre a escola e sobre o coordenador ou diretor de curso; no segundo, recaem sobre aquele que nas empresas/ instituições intervém diretamente no processo formativo – o tutor.

Ainda assim, pelo rol e natureza das competências definidas para um e outro (coordenador de curso e tutor), algumas escolas parecem delegar nas empresas/ instituições maiores responsabilidades no acompanhamento da formação, atribuindo ao tutor o papel de “Professor Orientador da Formação em Contexto de Trabalho” (alínea f, art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março).

Nestas escolas, grosso modo, é atribuído ao tutor um papel mais ativo no processo formativo, cabendo-lhe i) a análise dos objetivos e conteúdos da formação e das características, expectativas, conhecimentos e competências prévios dos formandos; ii) a participação na planificação e organização da formação a desenvolver; iii) a previsão

e mobilização dos meios necessários ao desenvolvimento da formação, nomeadamente equipamento e materiais; iv) o acolhimento e integração do formando no contexto de formação; v) a promoção de ações com vista ao desenvolvimento das competências adquiridas pelo formando na adaptação a novas situações, assegurando o seu acompanhamento; vi) a supervisão da ação dos formandos, acompanhando-a, orientando-a e corrigindo-a, abordando os conteúdos formativos, estabelecendo e mantendo a comunicação e a motivação dos formandos e gerindo os tempos e os meios materiais necessários; vii) o controle da assiduidade dos formandos; viii) e a avaliação, conjuntamente com o coordenador/ diretor de curso, da progressão da aprendizagem daqueles, utilizando os instrumentos de avaliação adequados e procedendo aos ajustamentos necessários.

Por seu lado, ao coordenador/ diretor de curso estas escolas atribuem sobretudo responsabilidades i) na elaboração do plano de estágio, ii) no acompanhamento da sua execução e iii) na aferição da avaliação do formando com o respetivo tutor, através da realização de reuniões com os formandos e os tutores durante o período de estágio e de visitas às empresas/ instituições de acolhimento (frequentemente designadas como “entidades responsáveis pelo estágio”, designação que surpreende, considerando que a entidade formadora responsável é aquela que oferece e certifica a formação, ou seja, a escola, não as empresas ou instituições que com aquela colaboram).

Em alguns casos, a função de orientador da FCT parece ser atribuída ao próprio coordenador de curso. Veja-se, a título de exemplo, o que diz o art.º 5.º do regulamento da escola D, que identifica o coordenador de curso como “um docente da [escola], cujas competências abrangem, até certo modo, a organização da FCT, (...) encarregado de definir os objetivos concretos [daquela], de contactar a empresa e o tutor bem como acompanhar o formando” (este acompanhamento não é explicitado, pelo que não sabemos exatamente no que consiste), e

a secção V do regulamento interno da escola B, que enuncia como competências do coordenador de curso, entre outras,

- a) promover reuniões com os formandos, no âmbito da formação profissional;
- b) participar activamente na orientação organizativa, científica e pedagógica da entidade formadora;
- c) colaborar na definição de iniciativas de índole interdisciplinar, curricular e extracurricular;
- d) participar nos contactos com as entidades, com vista à celebração de contratos e definição de instrumentos de avaliação da formação em contexto de trabalho.

Neste caso, a alínea b e a sua coexistência com as alíneas a, c e d sugerem um papel bastante mais ativo e importante do coordenador de curso no acompanhamento da FCT, que vai para além da definição do plano de formação ou dos instrumentos de avaliação e do controle do processo.

Esta disparidade de procedimentos na regulamentação da FCT e de entendimentos relativamente às funções e competências dos intervenientes levanta algumas questões e problemas.

O facto de não haver uma regulamentação clara da FCT em sede dos regulamentos internos das escolas ou em regulamentação específica comum aos diferentes cursos, embora dê maior autonomia aos intervenientes para definirem, anualmente e em função dos contextos, os objetivos e metodologias de formação, por outro, abre espaço para indefinições, oscilações, retrocessos e até contradições nas práticas de formação. As escolas sujeitam-se à (in)experiência dos tutores e coordenadores de curso e/ou orientadores da formação, às conceções de formação em contexto de trabalho de cada empresa/ instituição, tutor, coordenador ou formando em concreto, e ficam mais vulneráveis

a queixas pela falta de clarificação e uniformização de procedimentos e critérios de avaliação entre cursos e formandos colocados em diferentes empresas/ instituições e/ou entregues a diferentes tutores dentro de uma mesma empresa/ instituição. Isso é desde logo visível nos exemplos que apresentámos no que respeita às competências atribuídas nas diferentes escolas ao tutor e ao coordenador de curso.

De igual modo, esta falta de clarificação não favorece o aperfeiçoamento de procedimentos e práticas, por via da análise e reflexão sobre os processos e práticas antecedentes, considerando que os quadros docentes das escolas profissionais são muito instáveis, o que dificulta a continuidade no exercício de funções de muitos coordenadores de curso.

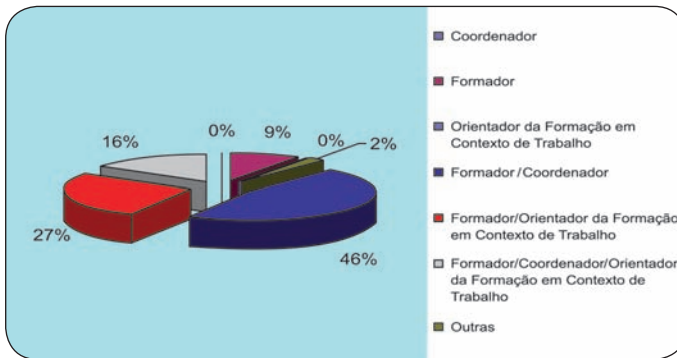
Em face dos termos e omissões da regulamentação da FCT que identificámos nas escolas em análise, procurámos compreender o modo como os formadores que naquelas exerciam a função de orientadores da FCT entendiam a sua função e diziam desempenhá-la. Os dados adiante apresentados são meramente indicativos e ganham em ser ampliados com outras escolas e intervenientes (desde logo, tutores e formandos) e aprofundados com entrevistas, análise de outros documentos (planos de formação, instrumentos de avaliação, etc.) e observação de práticas (por exemplo, visitas dos orientadores às empresas/ instituições e reuniões entre os orientadores das escolas e os tutores e formandos). Ainda assim, levantam o véu sobre a problemática em análise e permitem reflexões e o cruzamento com a análise dos regulamentos que empreendemos atrás.

## 2. Representações dos orientadores da FCT

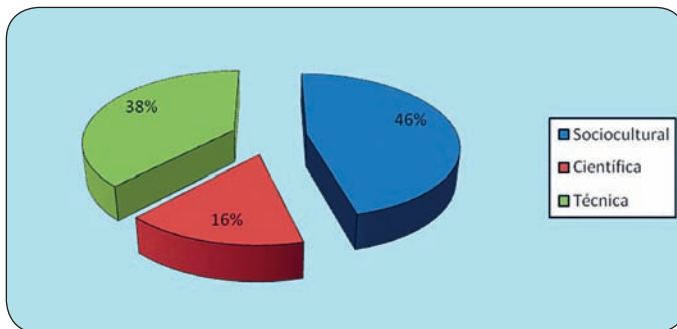
Nas cinco escolas profissionais cujos regulamentos analisámos, inquirimos, como dissemos já, 45 dos formadores que exerciam à data a função de orientadores da FCT. Na maioria, estes eram do sexo masculino (60%) e apresentavam idades acima dos 25 anos (28,9% tinha entre 25 e 30 anos, 11,1% entre 31 e 35, 11,1% entre 36 e 40 e 48,9% tinha mais de 40 anos). No global, tratava-se de um grupo qualificado (13,3% tinha mestrado, 69% licenciatura, 11,1% bacharelato, 4,4% tinha o 12.º ano).

Os dados recolhidos permitem ainda perceber que os orientadores da FCT inquiridos acumulavam normalmente essa função com outras que desempenhavam nas respetivas escolas, nomeadamente com a coordenação de cursos (ver Gráfico 1) – a análise dos regulamentos já sugeria, de resto, que a orientação da FCT decorria, como que por inerência, do exercício do cargo de coordenador de curso. De resto, um número significativo de inquiridos reconhecia a orientação da FCT (29%) ou a avaliação desta (6,7%) como duas das funções mais relevantes no exercício do cargo de coordenador de curso (ao que parece, orientação e avaliação não são necessariamente coincidentes na perspetiva destes inquiridos, o que explica, de algum modo, que a avaliação seja a dimensão da FCT mais omissa ou menos clarificada nos regulamentos analisados).

De igual modo, os dados sugerem que os orientadores da FCT inquiridos eram normalmente formadores dos cursos (97%), fosse da área sociocultural, da qual provinha a maioria dos inquiridos, fosse da área técnica ou da científica (ver Gráfico 2).



**Gráfico 1** – Funções desempenhadas na escola

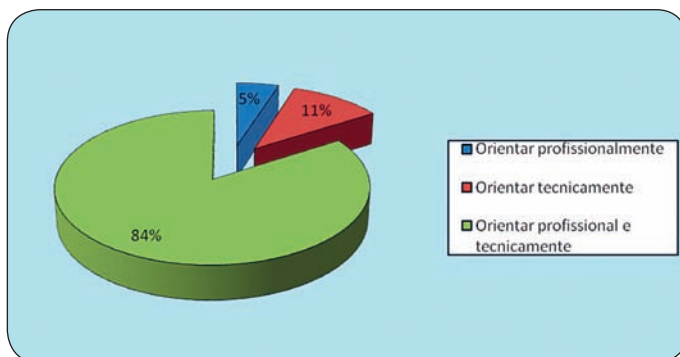


**Gráfico 2** – Distribuição dos inquiridos por componente de formação

Talvez por não serem da área técnica, a maioria dos inquiridos (60%) não considerava fundamental que o orientador da FCT tivesse conhecimentos daquela área, embora 84% assumisse como função do orientador da FCT orientar, tanto profissional como tecnicamente<sup>3</sup>, os formandos à sua responsabilidade (ver Gráfico 3). Ainda assim, 39%

<sup>3</sup> Entende-se por orientação técnica o acompanhamento da aplicação nas empresas e instituições das competências técnicas desenvolvidas pelos formandos em contexto escolar. A orientação profissional pressupõe um entendimento alargado da formação, requerendo um conhecimento global do aluno e das suas características pessoais e potencialidades profissionais (incluindo as técnicas), no sentido de o apoiar no desenvolvimento das áreas de maior aptidão. Ainda assim, os orientadores inquiridos tendem a reforçar a dimensão técnica na orientação, considerando-a cumulativamente com a orientação profissional.

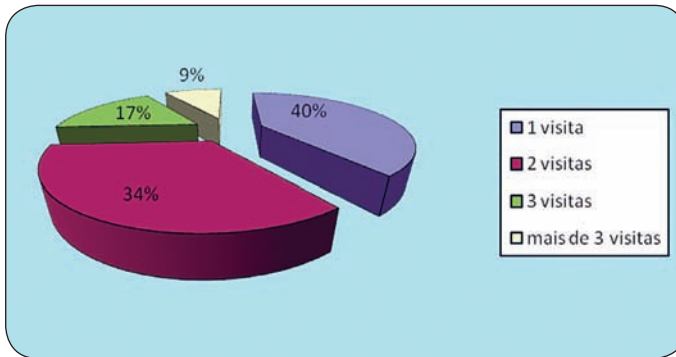
dos inquiridos reconhecia que esse conhecimento ajudaria à tarefa de orientação, organização e coordenação da FCT, e 44% entendia que isso favoreceria uma avaliação “mais justa” da FCT (embora não seja clarificada, esta ideia deixa entrever a experimentação de eventuais dificuldades ou insuficiências no processo de avaliação da FCT por parte destes inquiridos, situação que a omissão ou falta de clarificação de procedimentos e critérios nos regulamentos tenderá a alimentar). Os restantes consideravam que esse conhecimento facilitaria a organização dos próprios cursos.



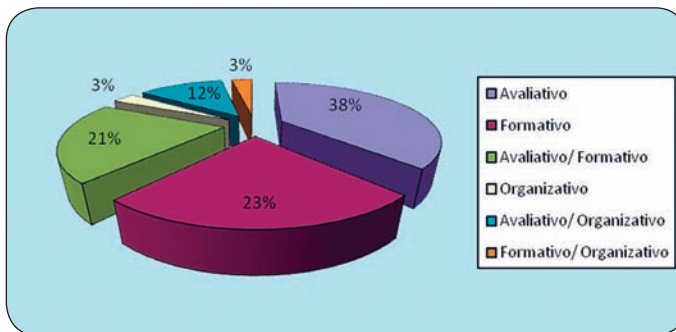
**Gráfico 3** – Representações sobre as áreas de orientação

Assumindo a maioria ser sua responsabilidade orientar técnica e profissionalmente os formandos, 96% dos inquiridos registava a definição prévia de objetivos para a prática profissional dos seus formandos (em conformidade com o definido nos regulamentos analisados) e 82% registava a realização de sessões de esclarecimento, quer com os formandos quer com os tutores designados pelas empresas ou instituições (também isto previsto em alguns regulamentos). Contudo, apenas 73% registava a realização de visitas àquelas empresas e o número de visitas registado variava entre os inquiridos, sendo normalmente diminuto (ver Gráfico 4). Segundo os inquiridos, estas

visitas assumiam sobretudo uma natureza avaliativa, revestindo-se muitas vezes de objetivos formativos e, ocasionalmente, de objetivos organizativos ou outros (ver Gráfico 5).



**Gráfico 4** – Número de visitas dos orientadores às empresas/ instituições durante a FCT



**Gráfico 5** – Natureza das visitas dos orientadores às empresas/ instituições durante a FCT

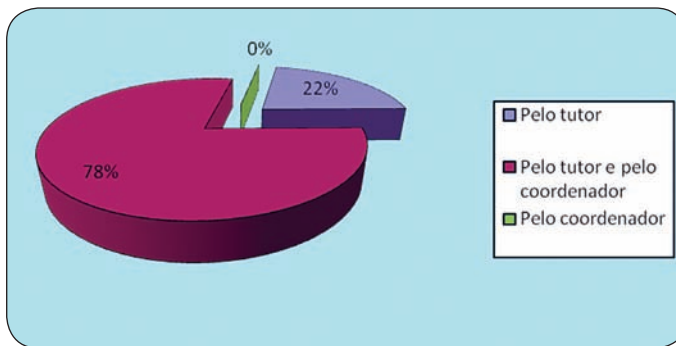
Para além das visitas mencionadas, os inquiridos registavam a existência de contactos mais ou menos formais com os tutores e/os formandos, sendo mais comuns as reuniões com o tutor (62,2%) do que com os formandos (6,7%) ou com os dois (31,1%). Serviam as reuniões

com os tutores, em conformidade com o que vimos enunciado nos regulamentos, ora para lhes dar a conhecer os critérios e/ou instrumentos de avaliação dos formandos (83%), ora para colher informação acerca do desempenho dos formandos (86,7%), ora ainda para aferir com aqueles a classificação final dos formandos (87%).

Embora todos os inquiridos dissessem intervir de modo didático-pedagógico na prática profissional dos formandos, não percebemos em que é que isso se consubstanciava verdadeiramente, uma vez que a maioria registava que os propósitos das suas visitas às empresas/instituições eram essencialmente avaliativos ou para tratar de questões relativas à organização da FCT; as reuniões realizadas eram-no raríssimas vezes com os formandos ou com estes e respetivos tutores; a maioria dos inquiridos (69%) não entendia ser da sua responsabilidade estabelecer uma relação entre a componente teórica ou técnica da formação na escola e a prática profissional nas empresas/ instituições (com efeito, apenas 24,4% dos inquiridos considerava ser uma das suas funções promover a ligação entre a escola e o mundo empresarial); apenas 48,8% dizia esclarecer dúvidas dos formandos relativamente à prática profissional durante as aulas; 43% não registava qualquer preocupação em acompanhar e apoiar o processo formativo de modo a garantir o cumprimento dos objetivos e conteúdos da FCT pré-definidos pelos próprios; e apenas 62,2% dizia promover a realização de atividades/tarefas formativas que permitissem evidenciar as competências profissionais dos formandos ao longo da FCT.

De resto, também os dados relativos à avaliação da FCT parecem subscrever a natureza mais avaliativa do que formativa da ação dos coordenadores/ orientadores: 85% dos inquiridos dizia avaliar a progressão das aprendizagens dos formandos ao longo da FCT, utilizando, para isso, instrumentos que iam sendo ajustados ao longo do processo, quando e se necessário. Como vimos, esses instrumentos eram apresentados ao tutor, que também os deveria usar na avaliação

dos formandos (ver Gráfico 6). A tarefa de avaliação era aparentemente partilhada entre o coordenador/ orientador e o tutor, conforme indicavam os regulamentos analisados, considerando, embora, em 71,1% dos casos, a autoavaliação dos formandos.



**Gráfico 6** – Representações sobre os intervenientes na avaliação da FCT

Os resultados apresentados confirmam, grosso modo, as tendências que os regulamentos indiciavam de que os orientadores das escolas assumiam um papel mais ao nível do planeamento e organização da formação do que de um acompanhamento formativo efetivo daquela, reservando-se, ainda assim, uma palavra na avaliação dos formandos, cuja concretização dificilmente poderá ser “justa” (receio que 44% dos inquiridos deixam entrever por não serem da área técnica, mas que decorre, em nosso entender, também do facto de não conhecerem efetivamente o desempenho do formando, por ausência de participação na FCT, e de apenas colherem informação sobre aquela junto do tutor).

Talvez alguns orientadores das escolas deixem integralmente nas mãos dos tutores as responsabilidades formativas por reconhecerem o seu global alheamento do processo (e esse entendimento ressalta, como vimos, logo no articulado de regulamentação da FCT de algumas escolas,

em alguns casos da responsabilidade dos próprios coordenadores de curso). Talvez isto se deva ao facto de os orientadores da escola não serem da área técnica (como vimos, alguns considerariam vantajoso que assim fosse, quer para a orientação do processo, quer para a sua avaliação mais justa daquele). Talvez este facto seja também reportável à inexistência, nas escolas, de regulamentação específica da FCT ou à falta de clarificação de competências e procedimentos nos regulamentos existentes, tanto nos internos como nos da própria FCT.

Em todo o caso, os dados merecem uma reflexão aprofundada que nos remete tanto para a discussão dos objetivos formativos da FCT e para o papel do orientador da FCT, como para os procedimentos de supervisão da formação a prosseguir.

### **3. A supervisão da FCT e o papel do supervisor**

Entendemos a supervisão como um processo que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, na dupla dimensão de conhecimento e ação (Alarcão & Tavares, 2003). Trata-se de uma atividade que se desenvolve desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida profissional, cujo propósito fundamental e modo de desenvolvimento se adequam plenamente à FCT e aos objetivos atuais da formação profissional.

Tradicionalmente, a formação profissional revestia-se de uma racionalidade fundamentalmente técnica, relevante para o desempenho de tarefas rotineiras e especializadas que apoiaram os processos de industrialização dos séculos XIX e XX. Essa perspetiva encontra-se hoje em transformação, em face das mudanças no mundo de trabalho e no perfil de competências dos profissionais que se pretendem hoje para fazer face às exigências de reflexão, análise crítica e investigação,

adaptabilidade, capacidade de iniciativa, de inovação e de resolução de problemas que se lhes colocam no mundo do trabalho (cf. Feuerwerker & Sena, 2002; MTSS, 2007; Orłowski, 2001; Senac, 1995; Silva & Cunha, 2002).

Tal como a entendemos, a supervisão assenta em princípios de questionamento e intervenção crítica, participação e emancipação profissional, dialogicidade e democraticidade (Vieira & Moreira, 2011), convocando, para isso, um conjunto de estratégias formativas relevantes na formação dos profissionais: a observação e reflexão sobre as práticas, as narrativas de vida, o portefólio de formação, a entrevista e a investigação-ação, entre outras.

Em qualquer dos casos, trata-se de um processo assente na interação e colaboração entre os intervenientes, que são, no contexto de formação em presença, o supervisor da escola (orientador), o coordenador de curso (coordenador e supervisor da escola não têm de ser necessariamente coincidentes), o supervisor da empresa (tutor) e o formando.

O modelo de supervisão de orientação clínica parece-nos aquele que melhor se adequa à FCT, pois prevê i) que a formação ocorra no local de trabalho (no caso, uma empresa); ii) que o formando assuma um papel ativo na sua formação; iii) que a observação e análise da sua ação se constituam as principais estratégias de formação; iv) que a formação se oriente para a procura e experimentação de soluções para os problemas com que o formando se vai deparando no local de trabalho; v) e que o supervisor o acompanhe nesse processo, de forma colaborativa e estimuladora e não impositiva ou controladora, assumindo, por isso, um papel fundamental no processo formativo.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) definem o supervisor como “alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no futuro prof[issional]” (p. 93), no sentido de facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional deste.

Isso pressupõe que o supervisor conheça muito bem “o pensamento institucional estratégico, (...) sa[iba] estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização” (Alarcão & Tavares, 2003: 149) e tenha determinadas “competências cívicas, técnicas e humanas” (p. 151), que Mosher e Purpel (citados em Alarcão & Tavares, 2002: 73) concretizam do seguinte modo:

(...) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas; capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos [formandos] e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; (...) *skills* de relacionamento interpessoal e responsabilidade social assentes em noções bem claras sobre os fins da [formação].

Neste processo, o supervisor deve preocupar-se com três aspetos fundamentais: i) a abordagem das situações problemáticas que ocorram na prática dos formandos; ii) a seleção das estratégias de formação mais adequadas àqueles, tendo em conta os respetivos conhecimentos, competências e características de personalidade; iii) e a criação de um clima afetivo-relacional empático, que afaste receios e ansiedades, que podem condicionar negativamente o desempenho do futuro profissional, e favoreça a expressão de dúvidas e questões, a tomada de iniciativa e a experimentação (Afonso, 2009).

Neste sentido, Schön (1987) considera que o supervisor deve: i) estimular os formandos a refletirem sobre a sua ação e a investigarem-na, levando-os a definirem as próprias metas a alcançar; ii) valorizar e tirar partido das iniciativas e ideias dos formandos, comentando-as, aconselhando e sugerindo vias alternativas quando entenda necessário e adequado; iii) e promover o autoquestionamento dos formandos sobre as situações problemáticas que se lhes colocam na prática

profissional, incentivando-os a experimentarem novos caminhos e soluções.

No processo, afiguram-se fundamentais a interação, articulação e colaboração entre os supervisores das escolas e das empresas ou instituições, os formandos e demais intervenientes no processo formativo. De igual modo, se apresenta fundamental que, em se tratando de um processo, este tenha continuidade no tempo, de forma a permitir a aprendizagem e o crescimento dos formandos, que se deve traduzir também na aprendizagem e crescimento dos respetivos supervisores, que vão aprendendo a melhor gerir e adequar o processo formativo aos formandos e objetivos da formação e vão abrindo caminhos para a qualidade crescente dos cursos.

#### **4. O que precisa mudar na FCT**

Em face do exposto, apresentamos aqui algumas sugestões relativamente à regulamentação e desenvolvimento da FCT nas escolas profissionais.

Em primeiro lugar, parece-nos fundamental que as escolas se preocupem em regulamentar de forma clara e conseqüente a FCT, seja em sede dos próprios regulamentos internos, seja de regulamentos específicos daquela. Tais documentos devem, em nosso entender, enunciar os objetivos formativos da FCT e os procedimentos supervisiivos entendidos como mais adequados para a prossecução desses objetivos e para a concretização do perfil de saída dos formandos dos diferentes cursos. O facto não deve, contudo, constranger as decisões dos supervisores, informadas no conhecimento dos formandos e na observação da ação daqueles.

Os responsáveis pelas escolas devem igualmente incentivar uma colaboração profícua entre os coordenadores de curso e os supervisores

da FCT, no sentido de garantir a adequação e o ajustamento da organização dos cursos e processos formativos aos objetivos da formação e ao perfil de saída dos profissionais. Reiteramos que coordenador e supervisor não devem ser necessariamente coincidentes, pois embora isso possa facilitar, em certa medida, a organização da FCT, parece contribuir para uma certa confusão entre a ação de coordenação de curso e de orientação da FCT, sobrepondo-se visivelmente a primeira à segunda, anulando-a.

Os responsáveis pelas escolas devem ainda diligenciar para que se estabeleça uma relação de colaboração profícua entre os coordenadores de curso, os supervisores da escola e das empresas/ instituições de acolhimento dos formandos, no sentido de garantir uma organização adequada e eficiente da FCT e a análise e clarificação dos papéis dos diferentes intervenientes, bem como dos processos e resultados da formação, por relação com os objetivos daquela e com as competências profissionais necessárias e adequadas aos formandos.

Por tudo isto, as escolas profissionais devem apostar na qualidade dos seus supervisores da FCT (já que os das empresas/ instituições não estão sob a sua alçada e regem-se por políticas de formação próprias), atribuindo essa função preferencialmente a quem tenha formação específica na área ou, na falta destes, incentivando os formadores dos cursos a fazerem formação em supervisão.

Por sua vez, os supervisores das escolas devem adotar um papel ativo no processo de FCT, assumindo em pleno as suas responsabilidades formativas. Impõe-se, pois, em nosso entender, que aqueles:

i) conheçam bem a política de formação das suas escolas, já que não agem em nome pessoal, mas das instituições de formação que representam, e prosseguem objetivos coletivos, não individuais;

ii) conheçam bem as características atitudinais e cognitivas dos formandos, sendo para isso fundamental que sejam formadores ao longo

do curso (independentemente da área de formação<sup>4</sup>) e que interajam com os outros formadores e o coordenador do curso ao longo do tempo;

iii) interajam e colaborem com os coordenadores de curso, os supervisores das empresas/ instituições (tutores) e os formandos, no sentido de aferirem e clarificarem os objetivos e estratégias de formação e avaliação;

iv) colaborem com os tutores, no sentido de facilitarem a integração dos formandos nos contextos de trabalho;

v) diagnostiquem, de forma tão rigorosa quanto possível, as necessidades de apoio e formação dos formandos ao longo da FCT, apresentando-se, para isso, fundamental a observação sistemática das práticas daqueles e a interação e colaboração continuadas com cada formando e respetivo tutor, o que não se coaduna com duas ou três visitas ocasionais às empresas/ instituições ou com o apartamento entre a formação em sala de aula e a formação no local de trabalho;

vi) desenvolvam estratégias formativas adequadas às necessidades e perfil atitudinal e cognitivo de cada formando, bem como aos objetivos da formação e aos perfis profissionais pretendidos;

vii) apoiem os formandos na reflexão sobre os objetivos e resultados da sua ação, bem como na procura de soluções para as dificuldades e problemas com que se forem deparando no exercício profissional;

viii) finalmente, mas não menos importante, colaborem com os coordenadores de curso na análise das qualidades e insuficiências dos cursos e no levantamento de ideias com vista à melhoria dos conteúdos

---

<sup>4</sup> Considerando que um dos supervisores da FCT (o tutor) é da empresa, que este domina previsivelmente a componente técnica e que a formação se pretende profissional, não exclusivamente técnica, faz até sentido que o supervisor da escola provenha, por exemplo, da área sociocultural, o que reforça a importância de uma articulação e colaboração continuadas e proficuas entre os dois supervisores, como forma de garantir a qualidade quer do processo quer dos resultados da formação.

e metodologias de formação, inclusive no que respeita à comunicação com as empresas/ instituições de acolhimento.

### **Considerações finais**

A FCT é uma etapa do processo de formação profissional que se reveste de particular importância porque coloca os formandos em contacto com as empresas/ instituições, futuras empregadoras, e em situação real de trabalho, confrontando-os com as solicitações e desafios que a vida profissional lhes colocará num futuro próximo. De igual modo, permite às empresas/ instituições terem uma palavra a dizer na formação dos seus futuros funcionários e colaboradores, ajudando as escolas profissionais a delinear caminhos formativos cada vez mais ajustados às necessidades, demandas e mudanças no mundo do trabalho. Permite ainda que as escolas profissionais apoiem os processos de modernização e atualização das próprias empresas/ instituições, tanto no que respeita ao conhecimento técnico-científico como aos processos de organização e trabalho.

Na FCT, a articulação e colaboração entre as escolas profissionais e as empresas/ instituições apresenta-se-nos, pois, fundamental, sendo peças-chave no processo os supervisores da formação de umas e outras, cuja ação deve orientar-se para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos e para o aperfeiçoamento continuado dos processos formativos.

Isso parece-nos difícil de alcançar no contexto atual, marcado pela falta de clarificação de competências dos intervenientes no processo formativo e de procedimentos de formação, bem como pela ausência de articulação e colaboração entre as escolas e as empresas/ instituições e de acompanhamento das práticas.

Procurámos, pois, deixar aqui pistas para algumas das transformações que se fazem necessárias na Formação em Contexto de Trabalho em face do quadro traçado no início deste texto, transformações estas que, em nosso entender, aproveitariam para a qualidade dos processos formativos e dos novos profissionais, bem como para a qualidade dos serviços e produtos oferecidos pelas empresas e instituições da ilha de S. Miguel e da Região.

### **Referências bibliográficas**

- Afonso, R. E. (2009). *A profissionalidade do professor supervisor do ensino básico – 1.º ciclo*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Feuerwerker, L. C. M., & Sena, R. R. (2002, fevereiro). Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: Uma avaliação das experiências UNI. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 6(10), 37-50.

- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2007). *Acordo para a reforma da formação profissional*. Lisboa: MTSS.
- Orlowski, R. B. (2001). O currículo sob o prisma da educação profissional. *Olhar de Professor*, 5(1), 161-172.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. S. Francisco: Joey Bass.
- Senac. (1995, maio/ agosto). A nova concepção de formação profissional do Senac, *Boletim Técnico do Senac*, 21(2), 1-22.
- Silva, E. L., & Cunha, M. V. (2002, setembro/ dezembro). A formação profissional no século XXI: Desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, 31(3), 77-82.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, que estabelece o regime jurídico das escolas profissionais.
- Portaria n.º 550-C/2004, de 26 de março, que define as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, aplicáveis aos diferentes percursos do nível secundário de educação.

## **Educar, formar, qualificar: O caso dos cursos EFA**

**Sandra Pratas Rodrigues**

### **Resumo**

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) inscrevem-se no paradigma da aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida e têm acompanhado o crescimento das exigências que se colocam à educação e formação de adultos. Em implementação desde 2000, os cursos EFA têm vindo a ganhar um espaço crescente de destaque no panorama das ofertas formativas, designadamente as de dupla certificação, uma vez que permitem dar respostas diversificadas e integradas aos adultos e à sociedade.

O intuito do texto apresentado é, sobretudo, explicitar as características distintivas desta modalidade de formação no panorama das ofertas formativas, para melhor perceber de que forma pode responder às exigências sociais, culturais e profissionais da atualidade.

### **Introdução**

A sociedade da informação e do conhecimento exige um novo perfil da população adulta, marcado pela constante adaptação à mudança: exige-se que o indivíduo e que o coletivo sejam cada vez mais informados, atentos, conscientes e ativos enquanto cidadãos,

que estejam melhor preparados para o exercício de uma profissão e que revelem, a um tempo, flexibilidade e rigor na resolução de novos desafios. A inserção no mercado de trabalho atual exige, pois, a atualização constante das qualificações e competências dos adultos, pelo que a educação e a formação têm um papel fundamental na promoção da sua empregabilidade e na construção da sua profissionalidade.

Nesta lógica, os cursos EFA são destinados a adultos que desejam melhorar os seus níveis de escolaridade e qualificação profissional, até ao nível secundário e nível III de formação profissional, sendo que as razões individuais que motivam a procura desta oferta podem ser várias: por se encontrarem em situação de desemprego e pela consequente necessidade de reorientação profissional; para que possam progredir no seu local de trabalho; para obterem condições de empregabilidade mais abrangentes; ou como resposta a desejos e expectativas pessoais, de atualização, valorização e projeção no futuro.

Concebidos no paradigma da aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida<sup>1</sup> e em transformação constante desde a sua implementação no ano 2000, os cursos EFA têm acompanhado o crescimento das exigências que se colocam à educação e formação, ganhando um espaço crescente de destaque no panorama das ofertas formativas, designadamente as de dupla certificação, uma vez que permitem dar respostas diversificadas aos adultos e à sociedade que os integra.

Detenhamo-nos um pouco nas características distintivas desta oferta formativa, para melhor perceber de que forma pode responder a este panorama de exigências sociais, culturais e profissionais.

---

<sup>1</sup> A literatura sobre esta matéria é vasta. Como enquadramento de base, recomenda-se a leitura dos documentos *Memorando de aprendizagem ao longo da vida* (2000) e *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* (2001).

## **1. Organização dos cursos EFA: Os referenciais de formação e o desenho curricular**

A implementação do desenho curricular destes cursos implica o cruzamento entre duas componentes centrais, a formação de base e a tecnológica. No entanto, é fundamental que se dilua cada vez mais a distinção tradicional entre competências escolares e competências profissionais, uma vez que se pretende que as componentes da formação concorram para uma formação coerente e sólida do adulto. Quer isto dizer que se espera que cada atividade da formação reproduza a exigência que a própria vida nos impõe: a todo o tempo, temos de dar respostas complexas a problemas práticos e, para isso, convocamos os nossos saberes experimentados (aquilo que já comprovámos ter resultado noutras situações) e “inovamos” um pouco, num misto de competências já adquiridas e outras, nunca experimentadas, criando uma nova aprendizagem.

É nesta linha de orientação que surge a noção de áreas de competências-chave, um conceito central na configuração curricular dos cursos EFA: estas áreas procuram cobrir um conjunto vasto de competências, consideradas fundamentais na medida em que permitem “abrir” o caminho para a aquisição de outras, funcionando como “chaves” de acesso a nova informação, para que esta se transforme em conhecimento, elementos do saber que poderão ser convocados na construção de novas competências.

As aprendizagens previstas nos referenciais de formação destes cursos constituem-se também como ferramentas incontornáveis para os processos de atualização que a participação em sociedade constantemente solicita. Em consequência, espera-se que o adulto fique mais motivado para aprender ao longo da vida e que se autonomize na busca de soluções para a construção do seu futuro pessoal, social e profissional.

O atual documento de referência para trabalho das equipas pedagógicas dos cursos EFA é o *Catálogo nacional de qualificações* (CNQ), que integra os referenciais de formação correspondentes a todas as qualificações/ saídas profissionais que podem ser obtidas através desta modalidade de formação de nível básico e secundário.

Não obstante, e para um melhor entendimento das bases conceptuais desta oferta formativa, recomenda-se a análise dos referenciais de competências-chave de nível básico e secundário e, para este último, o respetivo *Guia de operacionalização*. Apesar de, atualmente, estarem especificamente vocacionados para os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) realizados em Centros Novas Oportunidades (CNO), estes referenciais estiveram na base da criação dos cursos EFA e serviram de suporte curricular para a maioria das práticas metodológicas que hoje se conhecem e são divulgadas.

Os referenciais de formação do CNQ correspondem a planos curriculares organizados em duas componentes fundamentais, tanto para o nível básico como para o secundário: a Formação de Base, que se reporta a um determinado nível de escolaridade, e a Formação Tecnológica, que define a qualificação profissional dos cursos. Para além destas duas componentes, os cursos de dupla certificação contemplam também a Formação Prática em Contexto de Trabalho, a ser realizada no final da formação, com vista à consolidação sobretudo das competências da formação tecnológica, de acordo com a saída profissional conferida pelo curso frequentado.

Transversalmente às duas componentes organizadoras da formação, os referenciais apresentam ainda o módulo *Aprender com Autonomia*, inserido no nível básico, e a área de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)*, enquadrada no nível secundário, ambos com objetivos específicos no âmbito de cada nível dos cursos EFA.

O módulo *Aprender com Autonomia* visa proporcionar a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos de formação individuais e coletivos. Organizado em três unidades de competência, este módulo pretende veicular aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida que são fundamentais para o bom desenvolvimento das aprendizagens em educação e formação de adultos.

Existe um referencial de formação específico para este módulo da formação<sup>2</sup>, onde estão definidas as competências a desenvolver e a sua estruturação por unidades, a partir das quais são propostas atividades para a consecução dos seus princípios (Canelas, 2008). Nomeadamente no que diz respeito à sua distribuição ao longo do percurso formativo, esta dependerá muito do tipo de percurso a implementar.

A área de *PRA* destina-se a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo, constituindo-se como o espaço privilegiado da avaliação nos cursos EFA de nível secundário. Esta área tem a sua génese no conceito de portefólio reflexivo de aprendizagens, operacionalizado nos processos de RVCC de nível secundário, que o definem como instrumento central de trabalho, enquanto comprovação e reflexão sobre as competências desenvolvidas ao longo de um percurso de vida, que podem conferir uma validação e/ou certificação de nível secundário.

Problematizado no *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário* e respetivo *Guia de operacionalização*, este conceito foi adaptado aos cursos EFA de nível secundário, mantendo uma coerência conceptual que respeita os princípios da educação e formação de adultos, uma vez que a

---

<sup>2</sup> Disponível na página web [www.catalogo.anq.gov.pt](http://www.catalogo.anq.gov.pt)

metodologia de construção de portfólios permite o acompanhamento individualizado da evolução das aprendizagens ao longo do percurso de formação.

Nos percursos flexíveis dos cursos EFA<sup>3</sup>, esta “coerência conceptual” permite articular o processo de formação e o de reconhecimento prévio. Nestes casos, o portefólio reflexivo de aprendizagens é concebido pelo adulto ao longo do processo de RVCC, sustenta a validação das competências evidenciadas, quer de âmbito escolar, quer profissional, e será continuado ao longo do plano de formação que foi definido a partir do seu mapa de competências ainda a adquirir, num curso EFA.

No caso dos percursos tipificados<sup>4</sup>, os adultos elaboram o seu portefólio com base nas aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação. Ou seja, trata-se de um portefólio construído exclusivamente no âmbito de um curso EFA, que reflete e evidencia o processo de formação do indivíduo, congregando os trabalhos e reflexões realizados no âmbito do seu percurso formativo, enquanto conjunto planeado, organizado e selecionado de documentos.

Este tipo de portefólio continua a implicar uma abordagem experiencial, na medida em que espelha o seu autor (o adulto em formação), mais no sentido das experiências/ aprendizagens desenvolvidas no presente, com preocupações de projeção no seu futuro pessoal e profissional, não se reportando especificamente a competências adquiridas em contextos de vida passados, como será o caso dos portefólios construídos em processos de RVCC e/ou continuados em percursos flexíveis.

---

<sup>3</sup> Os percursos flexíveis têm como destinatários os adultos que realizaram processos de RVCC sem terem obtido a certificação total e que, por essa razão, precisam de completar a sua escolaridade/ qualificação através da formação.

<sup>4</sup> Os percursos tipificados são destinados a adultos que não fizeram processos de RVCC previamente, ingressando nos cursos de acordo com a escolaridade obtida até ao momento.

Em qualquer das situações, o portefólio deverá evidenciar as competências definidas para o nível secundário, servindo de base às decisões sobre a certificação final do percurso formativo de cada adulto.

Apesar de diferentes nas suas áreas e componentes de formação e, conseqüentemente, nas suas configurações curriculares operativas, a coerência entre os cursos EFA de básico e de secundário reforça-se, entre outras razões, pela semelhança dos seus desenhos curriculares de base (ver figuras 1 e 2). Na consecução do conjunto de pressupostos conceptuais anteriormente enunciados, estão definidos planos curriculares cujo centro é o adulto e cuja metodologia de trabalho se baseia na integração de saberes e competências das diferentes componentes formativas.



**Figura 1** – Desenho do Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível básico (Rodrigues, 2009: 30)

Concomitantemente, a lógica de estruturação das equipas pedagógicas é comum a ambos os níveis, assim como os métodos, grosso modo, que enformam o desenvolvimento curricular.



**Figura 2** – Desenho do Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário (adaptado de Rodrigues, 2009: 30)

## 2. A equipa pedagógica: atribuições e desafios

A equipa pedagógica de um curso EFA é constituída pelo mediador e pelo grupo de formadores responsáveis pelas unidades de formação de cada uma das áreas de competências-chave da componente de formação de base e da componente de formação tecnológica, articulando com um representante da entidade promotora/ formadora do curso EFA<sup>5</sup>. Pode ainda fazer parte desta equipa o “tutor” responsável pela formação prática em contexto de trabalho, quando aplicável, nos momentos de preparação e realização dessa fase do percurso formativo.

As metodologias de educação e formação a aplicar nestes cursos passam pela concretização de atividades que articulem as competências integradas nas áreas de competências-chave e as da saída profissional integrada numa determinada área de educação e formação, no caso de cursos de dupla certificação. Nestes casos, é de prever que a qualificação/saída profissional pretendida pelo adulto norteie a sua motivação para a

<sup>5</sup> Sobre as atribuições do representante da entidade promotora/ formadora, veja-se o *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos* (Rodrigues, 2009: 44).

aprendizagem, pelo que este é um aspeto que a equipa pedagógica pode explorar como método de promoção das aprendizagens.

Designadas genericamente como “metodologias ou atividades integradoras”, estas surgem como resposta à transversalidade que o modelo de formação preconiza e o planeamento das mesmas é feito em conjunto pelos elementos da equipa pedagógica que forem pertinentes para o trabalho de investigação-reflexão-ação de uma determinada atividade. Estes conceitos designam uma postura face à formação que implica o adulto no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo os mecanismos necessários para a concretização das atividades propostas, ao invés de ser encarado como um depositário do conhecimento veiculado pelos formadores. Tal como afirmavam Nóvoa e Finger (1988: 114), ao enunciar seis princípios fundamentais para a formação de adultos, “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção» do saber e não no «consumo» do saber”.

A complexidade deste modelo formativo obriga, assim, a um grande domínio dos referenciais de formação, tanto da formação de base como da formação tecnológica, numa lógica de entendimento abrangente e articulado do percurso formativo. Só desse modo se poderá planear um trabalho coerente entre as áreas e as componentes da formação, porque estará assente em linhas de ação comuns. É por essa razão, também, que os referenciais de formação do CNQ associados a uma determinada qualificação/ saída profissional apresentam os planos de formação de ambas as componentes, organizando as qualificações por áreas de educação e formação, estabelecendo *a priori* o caráter fundamental desse cruzamento entre os campos da “educação” e da “formação”.

Não cabe aqui uma problematização em torno dos conceitos de “educação” e “formação” que, na atualidade, tendem a ser

reaproximados; mas é nessa reaproximação que se tem encontrado, nas práticas, a “chave” do sucesso desta oferta formativa, sobretudo junto da população adulta que a tem frequentado cada vez mais.

Dar respostas pedagógicas adequadas, no âmbito dos cursos EFA, é pois um desafio imenso para as equipas pedagógicas que terão a seu cargo a função de operacionalizar o modelo de formação, numa lógica de compromisso entre as práticas levadas a cabo pelo grupo de formadores e os quadros sociais, culturais e cognitivos dos adultos em concreto.

É de salientar que, no caso dos percursos tipificados, a articulação pretendida entre os diferentes elementos da equipa pedagógica é experimentada logo desde o momento de diagnóstico. Consignado no enquadramento legal dos cursos EFA, este momento é prévio ao início dos cursos. Nele se procede à seleção e definição dos percursos EFA mais adequados a cada adulto, a partir de uma análise e avaliação do perfil de cada candidato, sempre que não tenha realizado um processo de RVCC. Quando se trate de um percurso flexível, a articulação entre a equipa pedagógica do curso e aquela que trabalhou com o adulto no seu processo de RVCC é, igualmente, um momento crucial para a caracterização do grupo de formação e o estabelecimento de estratégias e metas para a formação.

## **2.1. O mediador**

O mediador é uma figura central na concretização dos pressupostos conceptuais que enformam os cursos EFA, na medida em que, tal como a designação indicia, faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objetivos face à formação ou até mesmo na resolução de diferendos.

De entre as funções do mediador, para além das componentes da formação que lhe são legalmente atribuídas (*Aprender com Autonomia*, no nível básico, e área de *PRA*, no nível secundário), destacam-se as que se seguem.

### **(i) Intervenção no processo de recrutamento e seleção dos adultos**

Concretamente no que diz respeito aos percursos tipificados, de nível básico e secundário, o mediador colabora com o representante da entidade promotora/ formadora na constituição dos grupos de formação. Para isso, dinamiza o momento de diagnóstico, através do qual, com o apoio dos formadores considerados necessários, analisa e define o perfil dos adultos, com vista a uma inserção adequada nos grupos de formação.

No caso dos percursos de nível secundário, isto implica a análise das habilitações escolares dos candidatos e sua correspondência aos percursos tipificados, a par com o diagnóstico sobre as competências numa língua estrangeira, com a participação de um formador desse domínio específico.

Todo este trabalho é feito com o apoio e em articulação com o representante da entidade promotora/ formadora do curso, com responsabilidades perfeitamente definidas no enquadramento legal e nas orientações técnico-pedagógicas disponíveis para os cursos EFA.

### **(ii) Coordenação das metodologias de trabalho da equipa pedagógica**

Uma das funções preponderantes deste elemento é fazer cumprir os percursos formativos, no respeito pelo desenho curricular dos mesmos e atendendo às características do grupo de formação e de cada adulto em particular.

Neste contexto, promove a articulação entre as áreas de competências-chave e entre as componentes da formação, dinamiza as sessões de trabalho em equipa pedagógica vocacionadas para as tarefas de planeamento de atividades integradoras, momentos de avaliação e métodos para a sua consecução, de acordo com os níveis de qualificação que os cursos conferirem. Para além disso, articula com o representante da entidade formadora, no sentido de garantir as condições fundamentais para a concretização das diferentes atividades e estratégias.

Em síntese, o mediador garante a interlocução entre todos os elementos da equipa pedagógica e entre estes e os adultos, sempre que necessário, em assuntos decorrentes da formação ou em processos específicos de aprendizagem, como por exemplo na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens, no nível secundário.

### **(iii) Contribuição na organização e gestão técnico-pedagógica dos cursos**

Esta figura tem também um contributo considerável na organização e gestão técnico-pedagógica dos cursos, na medida em que assessoria o representante da entidade promotora/ formadora em tarefas que tenham implicações diretas no bom funcionamento da formação. Neste âmbito, o mediador articula com aquele representante no que diz respeito:

– à identificação e disponibilização de recursos e equipamentos necessários;

– à resolução de constrangimentos relacionados com a inserção e/ou manutenção de adultos nos cursos (por exemplo, decorrentes da gestão da assiduidade ou da integração de adultos que realizam UFCD<sup>6</sup> para concluir percursos, com vista à sua certificação final);

---

<sup>6</sup> Sigla para “Unidades de Formação de Curta Duração”, atribuída às unidades de formação da formação tecnológica de nível básico e secundário e da formação de base do nível secundário.

– à calendarização e dinamização das reuniões da equipa pedagógica;

– a outras tarefas que surjam no decorrer do percurso formativo e que impliquem uma interlocução especificamente relacionada com as funções de mediação.

#### **(iv) Acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos adultos**

Esta tarefa é, na realidade, a que maior dedicação implica por parte do mediador, sendo muitas vezes preponderante para o sucesso das aprendizagens. Na base da conceção desta oferta formativa reside a noção de que os destinatários, nomeadamente do nível básico, são adultos inseridos em contextos socioculturais e económicos complexos, que requisitam um tipo de apoio diferente das funções atribuídas aos formadores.

Fenómenos como o distanciamento de estruturas de educação e/ou formação, por vezes de décadas, o desconhecimento dos direitos e limites em contextos formativos, a baixa autoestima e desvalorização das capacidades pessoais, entre outras variáveis associadas a esta conjuntura, implicam um acompanhamento específico que oriente social e pedagogicamente estes adultos.

É precisamente para garantir a disponibilidade necessária a um bom desempenho das suas tarefas, plurais e complexas, que o mediador só pode assegurar até três mediações de cursos EFA. Em simultâneo, e porque a função de mediação é de extrema exigência e implica isenção e imparcialidade em diversas situações, não pode ser formador de nenhuma área de formação do grupo em que é mediador, a não ser do módulo *Aprender com Autonomia*, no nível básico, e da área de *PRA*, no nível secundário, componentes que são obrigatoriamente asseguradas pelo mediador. A natureza daquelas componentes, transversais e

integradoras, está pensada em linha de orientação com as atribuições do mediador, que nelas faz a ponte com a formação.

## **2.2. Os formadores**

Para além de terem a responsabilidade de desenvolver a formação na área/ componente para a qual estão habilitados, aos formadores dos cursos EFA é pedido que desenvolvam as suas funções no sentido de:

- participar no momento de diagnóstico dos adultos candidatos a percursos tipificados, em articulação com o mediador pessoal e social;

- elaborar, em conjugação com os demais elementos da equipa técnico-pedagógica, o plano de formação que se revelar mais adequado às necessidades de formação identificadas no diagnóstico prévio ou, sempre que aplicável, no processo de RVCC, de acordo com a tipologia de percurso em causa;

- garantir uma abordagem articulada e consistente das diversas competências a desenvolver, quer no seio da sua área/ componente de formação, quer com as restantes, integradas no referencial de formação;

- conceber materiais técnico-pedagógicos e instrumentos de avaliação com os demais elementos da equipa pedagógica.

Conceber conjuntamente estratégias de formação e materiais de apoio à aprendizagem é uma atuação que solicita grande disponibilidade, inclusivamente no que diz respeito ao tempo que esse trabalho implica. Para além disso, é desejável que os formadores avaliem a sua própria ação, no sentido de se adequarem aos grupos e/ou indivíduos e (re)equacionarem as metodologias de acordo com os resultados que os formandos vão obtendo. Este perfil de competências do formador de um curso EFA é um dos critérios a ter em consideração aquando da sua

seleção, com consequências, enquanto exemplo de boas práticas, para o grupo de adultos em formação.

Para além disso, as metodologias de cada formador da equipa pedagógica devem estar alinhadas por objetivos comuns, tendo como ponto de partida o envolvimento pró-ativo do adulto na formação. Nunca é demais referir que a educação e formação de adultos, e esta oferta formativa em concreto, (re)coloca o adulto no centro do seu processo de aprendizagem, pelo que o planeamento das atividades passa por práticas de negociação e corresponsabilização, promovendo nos adultos o *empowerment* da sua formação.

### **2.3. O tutor**

Indicado pela empresa ou entidade em que o adulto realiza a Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), o tutor é o responsável pelo acompanhamento técnico-pedagógico do formando, durante o período em que esta componente decorre.

A seleção do tutor deve ser feita de entre os profissionais daquela entidade que detenham competências profissionais e pedagógicas reconhecidas para o efeito, dado que as suas tarefas implicam:

- elaborar o plano de atividades de FPCT a realizar pelo adulto, em articulação com a entidade formadora, na figura do seu representante, assim como com o mediador do curso;
- facilitar a integração do adulto no posto de trabalho em que realiza a FPCT, fomentando a aquisição e desenvolvimento de competências de âmbito socioprofissional;
- assegurar as condições logísticas necessárias à realização da FPCT;

– proceder à avaliação do adulto no âmbito desta componente da formação, a partir do plano estabelecido e com base em instrumentos de registo criados para o efeito.

As características desta tutoria implicam um trabalho prévio de articulação entre o tutor e os elementos da equipa pedagógica, nomeadamente no decorrer da fase final da formação de base e da formação tecnológica, com especial relevância para esta última, dado que terá aplicabilidade direta na concretização de um plano de atividades de FPCT.

Para tal, o tutor poderá (e é mesmo desejável que o faça) participar nas reuniões finais de equipa pedagógica, sobretudo as que disserem respeito à avaliação sumativa das componentes da formação (aferição do aproveitamento na formação de base e na formação tecnológica). Esta participação fornecerá ao tutor informações fundamentais sobre o(s) formando(s) que irá orientar no posto de trabalho, o que facilita a definição de metas e critérios de avaliação desta componente final do curso EFA.

No caso concreto do nível secundário, considera-se que a presença do tutor em sessões da área de *PRA* poderá ajudar à consecução dos objetivos desta componente final do percurso formativo.

### **3. Avaliação e condições de certificação**

Convém relembrar aqui um dos pressupostos fundamentais em educação e formação de adultos: ao longo da vida, os adultos aprendem através de uma multiplicidade de processos formais e informais, a partir da aplicação prática de saberes, mais ou menos operativos, de competências de várias matrizes, aplicação essa que é suscitada pela resolução de problemas concretos que o dia a dia lhes coloca.

Ao longo do percurso formativo, é desejável que os adultos reproduzam essa forma de aprender através das metodologias preconizadas, complementadas com outras, de crescente complexidade e com vista ao objetivo “maior”, que é o de aprender a aprender. As atividades integradoras caracterizam-se pela forma como convocam competências das diferentes áreas e componentes da formação, para dar resposta a “problemas” complexos que lhes foram colocados.

Enformada nesta perspetiva de abordagem por competências, a avaliação dos cursos EFA irá desenvolver-se através de práticas que respeitem o modelo conceptual: de carácter fundamentalmente formativo, a avaliação tem como objetivo principal informar o adulto sobre o seu percurso de formação, de modo a fornecer-lhe informações concretas sobre as potencialidades que já concretizou e sobre as dificuldades que terá de suplantar.

Nesta medida, a avaliação tem uma função reguladora e orientadora, pois fornece informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir que o adulto reveja e melhore os seus processos de trabalho e métodos de aprendizagem. Uma avaliação deste tipo é, simultaneamente, processual, na medida em que assenta numa observação contínua e sistemática do processo de formação.

Concretizada numa apreciação descritiva dos desempenhos, a avaliação dos cursos EFA é qualitativa, de forma a promover a consciencialização por parte do adulto sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões no âmbito da revisão e melhoramento de processos e estratégias.

As apreciações feitas ao longo do percurso formativo carecem, evidentemente, de registos adequados, com base em instrumentos concebidos pela equipa pedagógica para o efeito, que se reportem ao desenvolvimento pessoal, social e relacional do adulto. Constituem critérios fundamentais de avaliação, por exemplo, a relação em

grupo, o envolvimento com o processo de formação, a assiduidade e pontualidade, enquanto vetores do seu empenho e dedicação, bem como a responsabilidade pessoal perante as tarefas propostas.

De igual modo, a avaliação tem de refletir os momentos de trabalho específico da formação em que se desenvolveram competências concretas e operacionais das diferentes áreas da formação. Nesta lógica, sugere-se que cada atividade integradora desenvolvida dê origem a um momento de avaliação, com recurso a instrumentos que lhe serão específicos.

Estes instrumentos, bem como os que dizem respeito ao desenvolvimento social e pessoal do adulto, serão a fundamentação da avaliação que lhe é referente, servindo de base à validação das UC<sup>7</sup>/UFCD. Aplicadas a cada uma das unidades de formação do curso, as diferentes modalidades de avaliação contribuem para o reforço da noção de percurso, feito de partes que concorrem para a construção de um todo. Assim sendo, cada uma dessas UC/UFCD tem de ser avaliada e validada, sem contrariar o caráter processual, orientador e regulador da avaliação, mas garantindo a avaliação formativa concreta de cada uma das unidades que compõem o percurso.

Há, assim, que distinguir claramente os momentos, os métodos e instrumentos de avaliação dos de validação, com a consciência de que esta última implica a primeira e de que ambas concorrem para a certificação final do adulto.

A avaliação final constitui-se, assim, como uma síntese que decorre da conjugação de informações recolhidas ao longo do processo de formação, respeitantes a cada uma das UC/UFCD, dando origem ao balanço sobre o posicionamento do adulto no seu percurso, como base para as decisões sobre a certificação final.

---

<sup>7</sup> Sigla para “Unidades de Competência”, designação dada às unidades de formação do referencial da formação de base do nível básico.

Estritamente no que diz respeito ao momento de avaliação final, e para efeitos da certificação conferida pela conclusão de um curso EFA, aplicar-se-á a modalidade sumativa da avaliação, na medida em que o adulto deve realizar, com aproveitamento, todas as UC/UFCD e respetivas componentes do seu percurso formativo, nomeadamente na FPCT, nos casos em que se aplique.

Uma análise dos referenciais de formação do *Catálogo nacional de qualificações* revela ainda uma diversidade de conceitos aplicados às unidades de formação que será, julgamos, importante esclarecer. Dada a proximidade conceptual e, por vezes, até mesmo institucional entre processos de RVCC e cursos EFA, é importante que se entendam as semelhanças e distinções entre os documentos que sustentam a atuação das equipas de trabalho, desde o momento do planeamento ao da avaliação.

#### **4. Sobre algumas das especificidades dos cursos EFA de nível secundário**

As UFCD da formação de base dos cursos EFA de nível secundário organizam-se a partir de resultados de aprendizagem, quatro por UFCD, em referência às quatro competências por unidade de competência do *Referencial de competências-chave* de nível secundário. Estes quatro resultados estão associados aos Domínios de Referência para a Ação (DRA) que o *Referencial de competências-chave* define para cada núcleo gerador, dando origem às quatro competências por unidade.

Na organização interna de cada UFCD estão ainda contempladas as diferentes dimensões das competências, designadamente nas áreas de *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC), de modo articulado e transversal, em resultado da

interdependência que aquelas dimensões revelam quando trabalhadas em contexto de formação. Uma exploração atenta destas UFCD revelará conceitos-chave e conteúdos de formação que se associam, direta e indiretamente, às dimensões social, tecnológica e científica, no caso de STC, bem como às dimensões cultural, linguística e comunicacional, no que diz respeito a CLC.

Os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural que definem cada uma das competências em cada unidade de competência do *Referencial de competências-chave* aparecem diluídos ao longo de todos os blocos de conteúdos, à exceção da área de *Cidadania e Profissionalidade*, em que está patente uma lógica bastante próxima daquela que preside à organização conceptual do próprio referencial em Domínios de Referência para a Ação.

Uma leitura comparativa dos referenciais de cada área de competências-chave, tal como o seu confronto com as UFCD da formação tecnológica, permitirá à equipa formativa estabelecer relações entre as temáticas e conteúdos formativos definidos para cada uma. Nomeadamente no que diz respeito às “áreas-gémeas” (STC e CLC), as designações de cada UFCD estabelecem desde logo uma interdependência dos conceitos a trabalhar. Esta questão é tanto mais pertinente se o trabalho de formação decorrer segundo uma metodologia integradora: a remissão de conceitos entre áreas permite articulá-las nas fases de planeamento, desenvolvimento e avaliação das competências, entendidas neste contexto como resultados de aprendizagem expectáveis.

A título de exemplo, entre as UFCD designadas como *STC\_1 – Equipamentos – princípios de funcionamento* e *CLC\_1 – Equipamentos – impactos culturais e comunicacionais* existe um paralelo explícito, que é importante explorar para que as aprendizagens se potenciem e facilitem. A temática agregadora é a mesma, especificada nas diferentes dimensões que definem as áreas de competências-chave, sendo

interdependente o desenvolvimento das competências referentes de cada uma delas.

Apesar de estarem propostas em UFCD de áreas/ componentes diferentes, o domínio de certos conceitos é complementar, pelo que as fases de investigação, ação e reflexão podem ser realizadas numa lógica de consonância entre aquelas, influenciando-se mutuamente em tarefas como sejam a seleção e tratamento de informação, a interiorização de conceitos e a sistematização das aprendizagens. Assim, o trabalho em redor das UFCD relativas aos equipamentos e sistemas técnicos (STC\_1 e CLC\_1) ganha relevância se for complementado pelos conteúdos da formação tecnológica, nomeadamente em saídas profissionais que impliquem o conhecimento explícito e manuseamento de equipamentos específicos.

No que diz respeito aos percursos flexíveis, esta metodologia poderá parecer, à partida, de difícil concretização, na medida em que cada adulto terá um percurso formativo distinto, podendo acontecer que o mapa de UC/UFCD a realizar em formação não seja compatível com a realização de atividades integradoras, sobretudo em grupo. No entanto, é preciso não esquecer que a lógica integradora e interdependente das competências já faz parte dos métodos de trabalho a que os adultos que realizaram processos de RVCC estão habituados.

Esse perfil compadece-se com autopropostas de trabalhos integradores e exploratórios, que permitam concluir um percurso formativo de forma mais autónoma e menos dirigida por parte da equipa pedagógica. Será com cada adulto e no contexto de cada grupo de formação que a equipa poderá aferir qual a estratégia que é mais coerente com os processos prévios de consciencialização dos adquiridos e que, simultaneamente, se ajuste a um contexto de formação nos moldes em que estes percursos EFA o definem.

Qualquer que seja a estratégia de promoção das aprendizagens, no respeito pelos percursos definidos, a equipa formativa terá como

função central orientar os adultos na construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens. Nesta medida, entende-se que o trabalho por atividades integradoras é o que melhor se adequa a esta metodologia de aprendizagem e avaliação, dado que permite aos adultos alimentarem esse documento com as “provas” de um percurso feito de correferências e interligações de conceitos e temáticas, e não com uma “coleção de provas”, enquanto testagem de conteúdos.

#### **4.1. Sobre a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens**

Decorrente da metodologia de evidenciação de competências e aprendizagens preconizada pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de competências do nível secundário, e porque os cursos EFA se enformam no mesmo paradigma de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, surge a área de *PRA*. Uma vez mais, salienta-se a importância de se conhecer o *Referencial de competências-chave* do nível secundário, no que diz respeito, neste caso concreto, ao *Guia de operacionalização*, dado que define e estrutura alguns procedimentos e etapas a considerar na elaboração deste tipo de portefólios.

#### **4.2. Noção base de portefólio**

Tradicionalmente ligado ao mundo das artes visuais como sendo o “conjunto documental da obra e da experiência do seu autor”, este tipo de documento pretende revelar um processo de evolução e apuramento individual, ilustrando aquilo que o seu autor melhor sabe fazer.

O conceito de portefólio adquiriu um significado específico no campo da educação e da formação, mas transportou consigo as noções de “evolução num percurso” (de vida/ formativo) e de “documentação

comprovativa” dessa evolução. Por outro lado, o cariz experiencial é intrínseco a este conceito de atuação (auto)formativa, pelo que o cunho pessoal é um dos fundamentos que fazem dele um objeto de aprendizagem e avaliação por excelência, dado que revelam os resultados mas também os processos de evolução no percurso de vida e/ou formativo do adulto.

### **4.3. O conceito de portefólio reflexivo de aprendizagens**

No contexto dos cursos EFA, o portefólio nasce e vai sendo construído a partir de processos participados, entre formandos, mediador e formadores, no que diz respeito às aprendizagens a empreender, métodos que a facilitem, recursos a utilizar e resultados que se pretendem obter, por etapas crescentes de complexidade. Não obstante, o portefólio reflete o adulto e o seu processo de aprendizagem individual, o que não se compadece com uma metodologia expositiva na gestão da formação, centrada nos formadores ou nos conhecimentos *per si*.

Cada portefólio reflexivo de aprendizagens será um documento único, independentemente do percurso de formação ao qual se reportar formalmente. No caso dos percursos flexíveis, estará marcado pelo seu início em processos de RVCC, de cariz muito mais autobiográfico enquanto exploração das competências adquiridas ao longo da vida e evidenciadas na sua “história”. Quanto aos percursos tipificados, a história de vida dos formandos é explorada tendo em vista a orientação para as motivações e expectativas pessoais, que se projetam na formação, sendo que o seu ponto de partida poderá também ser, naturalmente, um documento autobiográfico, no qual vão sendo contextualizadas todas as aprendizagens desenvolvidas em formação.

Cada atividade realizada em contexto de formação tem o seu espaço no portefólio do adulto, de acordo com a organização que este lhe quiser dar. Isto não significa que a equipa não o oriente nas suas escolhas e reflexões, numa atitude de partilha que deve guiar constantemente a construção do portefólio. É esse caráter reflexivo, que o define e distingue doutros tipos de portefólios: a construção de um portefólio desta natureza é, em si mesma, uma estratégia de promoção de aprendizagens.

O teor reflexivo do portefólio implica que o adulto se posicione face a problemáticas do conhecimento e do mundo atual, encontre associações significativas entre aprendizagens operativas/ práticas e outras, enquadradoras e conjunturais, explore relações em assuntos ligados entre si e lhes confira significado pessoal, entre outros processos reflexivos, dado que é impossível esgotar todas as possibilidades de intervenção pessoal.

Assim, a cada atividade, cada meta alcançada – que poderá corresponder, por exemplo, ao final de uma UFCD, enquanto estrutura da formação que organiza as competências a adquirir –, o adulto é convidado a refletir sobre o seu percurso até àquele momento, fazendo um balanço sobre os seus métodos e ritmos de aprendizagem, sobre as potencialidades concretizadas, permitindo definir mais claramente os objetivos a cumprir na continuidade do percurso. A reflexão funciona como descentramento do que sabia ou dos “conteúdos formativos” apreendidos em formação, para poder saber “outra coisa”, e terá como resultado a associação entre os tais “conteúdos” explicitados nos referenciais de formação e a atribuição de uma significação pessoal aos mesmos.

Por outro lado, com esta prática, a equipa poderá observar evidências de como o adulto aprende e encontrar indicadores de eventuais resistências à mudança ou de obstáculos à construção de novas aprendizagens. Quer isto dizer que cada contributo para o portefólio do adulto é também uma forma de diagnóstico para a fase/ atividade seguinte.

Esta metodologia permite ao adulto participar ativamente em todas as fases do seu portfólio, desde o planejamento de cada etapa à sua consecução e avaliação, não devendo ser encarado como um mero depositário de instrumentos utilizados no decorrer das sessões de cada área e componente da formação. É evidente que esses instrumentos também podem estar contemplados no portfólio, não se constituindo como a componente “reflexiva das aprendizagens”, mas apenas a sua fonte.

Como premissa fundamental, os portfólios reflexivos de aprendizagens devem corresponder a um projeto proposto pelo adulto, depois de esclarecido e orientado. A abertura e flexibilidade quanto à sua estruturação devem, no entanto, respeitar alguns critérios, considerados fundamentais no âmbito deste modelo de formação, designadamente:

- adequação a um plano de trabalho negociado com o adulto, refletindo (sobre) o percurso feito;
- diversificação de trabalhos, acompanhados de reflexões fundamentadas, que revelem a apropriação que o adulto faz dos conteúdos da formação enquanto aprendizagens efetivas, traduzíveis em competências adquiridas;
- datação de cada documento, para permitir a observação e análise do percurso e ponderação sobre a respetiva evolução;
- seleção pessoal e motivada do conteúdo do portfólio, dando conta dos diferentes passos de cada documento/ trabalho, o que pode significar, por exemplo, que o adulto inclua no seu portfólio várias versões de uma mesma atividade, até ao seu estado “final”.

#### **4.4. A área de *Portfólio Reflexivo de Aprendizagens***

O trabalho desenvolvido nesta área tem como intuito apoiar a construção, organização e gestão dos portfólios dos adultos, trabalho

esse que é assegurado pelo mediador e, pontualmente, pelos formadores que compõem a equipa pedagógica.

É na área de *PRA* que se procede à avaliação, convertida em validações das UFCD que estiverem evidenciadas no portefólio do adulto num determinado momento do percurso e ao longo do mesmo, e não exclusivamente no seu final. Estes resultados serão partilhados entre todos os elementos da equipa pedagógica, nas reuniões que se realizem para o efeito, fazendo-se o registo dessas validações nos documentos destinados a esse fim.

É importante notar que o paralelo que normalmente se estabelece entre esta área e o módulo *Aprender com Autonomia* (em cursos de nível básico) não deve ser entendido de forma rigorosa, na medida em que este último apoia a formação a partir de um trabalho que é realizado com vista a promover estratégias e métodos de (auto)aprendizagem. Os pressupostos e objetivos da área de *PRA* vão mais longe, dado que esse é o espaço/ tempo da formação em que o adulto estrutura e reflete sobre a própria aprendizagem, coadjuvado pela equipa pedagógica.

#### **4.4.1. O trabalho da equipa pedagógica na área de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens***

Assegurada pelo mediador, a área de *PRA* é, no entanto, a dimensão da formação mais coparticipada de um percurso EFA de nível secundário. Uma vez que todo o trabalho desenvolvido em formação terá reflexos diretos na evolução dos portefólios dos adultos, é fundamental que se encontrem estratégias de articulação sistemáticas e continuadas entre os formadores da equipa pedagógica, bem como entre estes e o mediador, para a definição das sessões conjuntas na área de *PRA*.

Salienta-se que o processo de avaliação e validação das UFCD deve acompanhar o desenrolar dos cursos, questão que pode ser

crítica, no que diz respeito aos percursos flexíveis, na medida em que um adulto pode estar a realizar um plano de formação com uma carga horária inferior a outros adultos, inseridos no mesmo grupo de formação. Nestes casos, as sessões partilhadas da área de *PRA* para avaliação das aprendizagens terão de estar ajustadas aos diferentes percursos, de forma a permitir a certificação de cada adulto, desde que a carga horária do seu plano curricular esteja concluída e, em simultâneo, as respetivas UFCD tiverem sido avaliadas com aproveitamento e, consequentemente, validadas.

A realização de sessões da área de *PRA* que tenham contributos na/pela formação prática em contexto de trabalho pode ser decidida pela própria equipa. Com efeito, a realização desta componente da formação surge no final da formação de base e tecnológica dos cursos, podendo já não justificar a realização de sessões com os formadores das respetivas UFCD. No entanto, poderá ter algum interesse que se façam sessões desta área na fase final do percurso formativo, no sentido de encerrar um ciclo de aprendizagem e fazer uma ponderação sobre a aplicabilidade das aprendizagens feitas ao longo do percurso formativo na formação prática em contexto de trabalho, bem como sobre o impacto que esta teve na formação do adulto.

Não obstante, a existência destas sessões não terá um caráter de validação da componente, que é avaliada de acordo com um plano realizado para o efeito, concebido em articulação com a entidade formadora, o mediador e a entidade que integra o adulto nesta fase do percurso, representada pelo tutor, de acordo com os regulamentos e normativos aplicáveis.

Os documentos que regulamentam e orientam a implementação dos cursos EFA deixam em aberto muitas possibilidades de atuação por parte das equipas pedagógicas. Sejam quais forem as opções feitas nesta matéria, considera-se que o importante é que o trabalho de acompanhamento da área de *PRA* realizado pelos formadores se

adeque às estratégias definidas para a formação e aos processos de aprendizagem, reservando as sessões vocacionadas para a avaliação dos adultos para momentos “chave”.

### **Em jeito de conclusão**

As ofertas formativas destinadas a adultos são atualmente consideradas como uma peça fundamental no desenvolvimento da população ativa. Os discursos oficiais insistem na redução do défice de escolaridade e qualificação que o país recorrentemente vai apresentando no contexto europeu.

Os padrões tradicionais de educação e formação têm revelado ser de aplicabilidade limitada à aprendizagem pelos adultos. Talvez por essa razão se espere que estas “novas” modalidades de educação e formação de adultos contribuam positivamente para os desafios de aumento de escolaridade e qualificação, uma vez que foram especificamente criadas com base em pressupostos conceptuais que pretendem respeitar os modos de aprendizagem dos adultos, ultrapassando a lógica da simples adaptação de modelos emanados do sistema escolar e/ou da formação profissional.

O objetivo mais importante, do nosso ponto de vista, é que a formação que está a ser disponibilizada a estes adultos seja de qualidade e que os resultados daquela sejam traduzíveis em empregabilidade. É este o horizonte que está presente no esforço daqueles que, no terreno, ajudam os adultos a realizar e completar percursos de formação e de qualificação; porque são as boas práticas, e não os pressupostos, que fazem o sucesso dos modelos de educação e formação.

**Referências bibliográficas**

- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: EDUCA/ANEFA.
- Canário, R., & Cabrito, B. (Orgs.). (2008). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: EDUCA.
- Canelas, A. (2008). *Cursos de educação e formação de adultos – Nível básico – Aprender com autonomia*. Lisboa: ANQ.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos. – (Recursos e dinâmicas; 5)*. Lisboa: ANQ.





**FORMAÇÃO,  
TRABALHO E EMPREGO:  
QUE ARTICULAÇÕES?**



## **Idade e mercado de trabalho: O trabalho por um fio, o emprego por um canudo**

**Licínio Vicente Tomás**

Universidade dos Açores

### **Resumo**

Todas as épocas têm problemas específicos que, conjunturalmente, as singularizam e identificam no nexó do tempo histórico. Embora nenhuma época anterior tenha enaltecido o trabalho em demasia, somos herdeiros de uma tradição sociocultural em que se valorizava o “trabalhar” enquanto forma de reconhecimento dos indivíduos e meio de promoção profissional ao longo da vida. Facto frequentemente esquecido é que o trabalho começava em idades precoces, desempenhando um papel formativo do qual parece ter sido amputado, pelo menos nas idades abaixo dos 15/16 anos. Constatamos hoje que tanto o trabalho como a idade, independentemente das funções que cumprem, no plano social, económico e psicológico, constituem aspetos intrínsecos tanto na estruturação de papéis sociais como na formação de expectativas e referências culturais que a modernidade não aboliu.

Contudo, numa altura em que o emprego para a vida se encontra em vias de extinção e o acesso a uma profissão, esse, dificultado em virtude tanto da tendência de precariedade do enquadramento laboral a que se assiste como da restrição de oportunidades de carreira, importa analisar o quanto a posse de um diploma se transformou, simultaneamente, numa regra de estar em sociedade e num requisito para aceder a um posto de trabalho remunerado, isto é, a um emprego. Efetivamente, os portadores de diplomas disputam não tanto

o trabalho em si, mas, mais legitimamente que os “não possuidores”, um lugar no sistema de emprego compatível com as suas habilitações e competências adquiridas e estatutariamente reconhecidas. O trabalho, com estatuto de que decorrem vínculos, direitos e garantias, tornou-se um bem escasso e, por isso mesmo, é amplamente disputado num mercado de emprego altamente seletivo. São estes, em traços largos, os pontos principais que procuraremos desenvolver na presente comunicação, ao tipificarmos as diferenças entre a problemática do emprego, do trabalho e da profissionalização, relacionando-a com a idade e a escolarização no mundo atual.

## **1. Do trabalho ao emprego e profissionalização**

Hoje, como outrora, as mudanças inquietam e desestabilizam as nossas referências mais consistentes de vida. Numa conjuntura de futuro incerto, quanto ao modelo de desenvolvimento a seguir e quanto às metamorfoses do trabalho que se vislumbram no horizonte próximo (Gorz, 1988), procuraremos questionar os sistemas de emprego e de formação existentes, na sua relação conceptual com a questão educativa. Inconscientemente, é no estado da educação e nos sistemas de ensino/formação que pretendemos descortinar a chave da compreensão dos problemas da economia real e mais especificamente aqueles que são relativos à inserção socioprofissional dos indivíduos, jovens e menos jovens.

Por muitas indeterminações que haja, a relação entre o estado de desenvolvimento de um país ou região e os seus níveis educacionais é a mais invocada para explicar o estado e a posição relativa de ambos em termos das comparações com outros espaços. Numa referência a esta questão registemos que, num expressivo número de autores, transparece a ideia de que “ao nível da colectividade a educação [se] tornou no factor explicativo do crescimento

económico” (Cabrito, 2002: 47). Por conseguinte, segundo aqueles autores, a baixa ou a deficiente preparação da mão de obra converte-se no problema a solucionar.

No entanto, todos o sabemos ou suspeitamos, a maior incerteza que hoje se instala no domínio laboral – e na sociedade em geral – não se situa nem no campo da formação nem no da capacitação técnica dos recursos humanos, mas sim nas dinâmicas dos mercados e, particularmente, do mercado de emprego. As dúvidas quanto aos critérios e parâmetros da empregabilidade futura dizem respeito, principalmente, quer à capacidade de captação produtiva das competências alcançadas por uma determinada população, quer às possibilidades de manutenção do atual padrão normativo de emprego, sendo sobretudo a forma do vínculo laboral que tende a ser posta em causa. A reformulação do modelo jurídico e social que enquadra as relações laborais torna-se mais visível em regime de assalariamento, mas não será exclusivamente neste vertente que os laços que unem empregados e empregadores se transformam. Alterou-se todo um padrão de regulação do trabalho e assistiu-se a uma enorme diversificação quer das formas de trabalho quer das modalidades da relação, com ou sem suporte contratual.

Durante muito tempo, as condições de trabalho e o conteúdo do mesmo constituíram o principal alvo das reivindicações no mundo laboral, cuja expressão se tornou mais evidente em meio operário, mas prolongou-se muito para além dele. O trabalho exercido sem um mínimo de segurança e dignidade e, mais tarde, sem alguns benefícios e garantias, que não estritamente o pecúlio do salário, não poderia mais ser tolerado.

Não é tarefa fácil inventariar as múltiplas abordagens sobre as transformações por que passou a atividade humana. Contudo, num exercício de síntese, relembremos o que, na sua *História social do trabalho*, Pierre Jaccard (1960) ou ainda, mais recentemente, Robert

Castel (1995: 129 e segs.), em *Metamorfoses da questão social*, deixam transparecer sobre esta mesma problemática:

1 – O trabalho é uma realidade tão antiga como a constituição da humanidade, mas as formas de trabalho, de profissionalização e de emprego são condicionadas pelas leis da organização sócio-histórica de cada época. Na atualidade, o mercado da mão de obra e a codificação jurídica encontram-se entre as principais instituições das sociedades modernas que intervêm na “modelagem” das relações de trabalho.

2 – As condições de exercício e de desempenho profissional não se transformaram por si só, independentemente da dinâmica social e cultural envolvente, nem à margem da forma que nela assume o elo social.

3 – Os meios, os processos e os sistemas de trabalho, por se encontrarem entre os principais fatores a considerar para a eficácia produtiva, constituíram-se como as temáticas centrais na maior parte das abordagens científicas que, inclusive, se designam hoje por “ciências do trabalho”.

Assim, na sua transfiguração histórica, o trabalho modificou as sociedades e estas sempre foram mudando e diversificando as formas de trabalho: transformando-o. Parece, assim, basilar a relação entre trabalho e edificação social. Quando hoje nos referimos ao trabalho, são, neste sentido, os diferentes tipos de configuração da atividade produtiva que estão em causa. Já quando se questiona o emprego, encontra-se, frequentemente, subjacente um entendimento relativo quer às formas de enquadramento socioinstitucionais da atividade quer a uma tipificação das modalidades de acesso e de retração do mercado de trabalho, traduzindo essa mesma atividade laboriosa em estatutos sociais (Decouflé & Maruani, 1987). Na sua forma genérica, o emprego designa os sistemas de utilização da força de trabalho pela estrutura económica, sendo que, em termos líquidos para a ciência económica, um posto de trabalho remunerado é o equivalente de um emprego. Já a profissão remete para a produção de regras e de saberes próprios

ao desenvolvimento da atividade laboriosa, em articulação com a estruturação, transmissão e capacitação funcional dos indivíduos em comunidades dotadas de identidade própria (Dubar & Tripier, 2005).

Assim, e desde já, assumiremos, nesta comunicação, que trabalho, emprego e profissão não são nem designam a mesma coisa: são dimensões conceituais que se reportam a realidades concretas diferenciadas, as quais tomam a atividade de produção/ criação humana por referência. Na essência e na sua natureza profunda, o trabalho sempre designou a atividade transformadora base de subsistência humana, quer fosse remunerada ou não. Quando hoje questionamos a falta de trabalho, esquecemos que é efetivamente esta realidade que está em causa, mas que não pode ser apreendida fora de uma forma de relação de troca de natureza específica, que, além do mais, se encontra regulada na edificação económica e social. Trata-se de uma regulação que é simultaneamente económica (exercida no interior de um mercado configurado), jurídica (exercida dentro de um quadro legislativo e institucional) e social, porque remete para o fundamento dos vínculos e do relacionamento que ligam os homens em comunidades, cooperando para a satisfação das suas necessidades. Estas comunidades podem ser de diverso tipo, desde um sentido que vai das comunidades nacionais às locais e concretas e às profissionais específicas no exercício, promoção e defesa de um determinado tipo de saber e de atuação, com impacto na transformação estrutural e na mobilidade social (Desrosières & Thévenot, 1992).

Contrariamente ao que se pensa, não foram as mudanças tecnológicas e o teor do trabalho que fizeram mudar a forma de relação e o vínculo que une indivíduos e organizações ou empregado e empregador. Antes devemos virar a procura de respostas para os imperativos sociais que ora remetem para o que designamos “de forma avulsa” por “mercado”, ora para pacto de sociedade traduzido na expressão “solidariedade entre gerações”.

## 2. As relações laborais e os problemas atuais

Na atualidade, as condições perante o trabalho, assim como os próprios padrões de trabalho profissional – tal como os conhecemos num passado relativamente recente –, apresentam-se difíceis de manter e ainda mais de perpetuar entre as gerações vindouras. Enquanto parte integrante de um modelo social que se disseminou no ocidente industrializado, patente quer no modelo de contratação coletiva quer nos modos de proteção jurídica do trabalhador (Xavier, 1999; Rebelo, 2003), os vínculos laborais diluem-se hoje, perante as mudanças que confluíram para uma pluralidade de modelos de produção e de relação salarial, na complexidade do mundo profissional (Supiot, 1999).

Questionamos, hoje, as conquistas sociais alcançadas, regra geral de forma desconexa das reivindicações e movimentações sociolaborais que as instituíram, não raras vezes como resultado de conflitos sociais pela dignidade laboral. Esquecemos frequentemente que as conquistas da classe assalariada<sup>1</sup> (o *salarariato*) constituíram-se – progressivamente, mas não de forma inequívoca – ao longo de um processo histórico que instaurou direitos e garantias, os quais vão muito para além do domínio do trabalho (Castel, 1995).

De entre os progressos de maior impacto, particularmente na modernidade do trabalho, terá sido talvez a fixação de um limite de idade mínima para trabalhar o fator que mais contribuiu para a atual configuração dos sistemas de emprego. Efetivamente, foram as conquistas alcançadas no mundo do trabalho, com repercussões em matéria de direitos sociais e de cidadania, que pressionaram a instauração

---

<sup>1</sup> Admitindo que se trata de uma classe ou categoria social que não é apenas teórica, mas que existe ou se pode concretamente delimitar no funcionamento social, o que nem sempre é óbvio dado ter sido uma designação associada à “classe trabalhadora” em geral, apresentando esta última conotações ou apropriações ideológicas muito vincadas.

do direito à proteção social, assim como a cobertura de risco facultada aos trabalhadores em situação de fragilidade social<sup>2</sup> e laboral (Supiot, 2006). Inaugurou-se, deste modo, um domínio de direitos e garantias fundamentais que, na maior parte dos casos, incumbe ao Estado concretizar, impulsionar, fiscalizar e fazer aplicar no plano da laboração. A sua implementação efetiva e vigência não foram as mesmas por toda a parte, ficando longe de ser uniformes em todas as comunidades. A sua adaptação e aplicação tão pouco o foram. No caso português, a sua adoção foi até bastante tardia.

Contudo, apesar das conquistas em matéria do direito à proteção social para as situações de necessidade prementes e da extensão da cobertura social a uma vasta maioria de cidadãos, uma “nova era das desigualdades” (Fitoussi & Rosanvallon, 1997) parece ter-se instalado para ficar duradouramente e isto quer como resultado da desestabilização económica e social quer enquanto consequência decorrente das relações e orientações transnacionais e, logo, mais globais. As ditas “sociedades da abundância” pareciam ter esbatido os contornos das diferenças sociais, criando a ilusão de uma repartição mais equitativa do trabalho. Contudo, as desigualdades sociais ou laborais nunca foram saneadas; elas apenas se transformaram, configurando-se noutros vetores axiais da estruturação social em geral e da partilha de emprego em particular. Também não ignoramos que, na evolução económica ultimamente verificada, é sobretudo a crise do escoamento produtivo que mais tem desestabilizado a relação salarial (Perret & Roustang, 1996: 115).

---

<sup>2</sup> Conquistas tais como as relativas a acidentes de trabalho, ao desemprego involuntário ou à proteção na doença e na velhice são o resultado de um lento e progressivo movimento reivindicativo que, regra geral, identificamos com o movimento operário.

### 3. A idade e a relação de trabalho

Se é certo que a contemporaneidade se caracteriza por uma mudança económica de cadência acelerada e permanente que faz proliferar as formas de trabalho atípicas de classificação ambivalente e de difícil definição legislativa (Rebelo, 2003), não é menos evidente que o mercado de trabalho exclui cada vez mais o regime de assalariamento a favor do trabalho independente, de trabalhadores autónomos e “poliactivos”, que são captados como novos “assalariados liberais” no uso temporal polimorfo (Ettighoffer & Blanc, 1998: 77).

Numa sociedade onde o conhecimento e a informação constituem o novo capital empresarial, as exigências do mercado de trabalho impõem cada vez maiores requisitos formativos em domínios muito contrastados, variando com o meio e o setor de laboração, mesmo não se tratando propriamente dos “trabalhadores do conhecimento”. Um tanto à margem das necessidades das empresas em matéria de formação, a academia qualifica indivíduos que credencia com um diploma. Nas peripécias da transição para o mundo adulto, o acesso ao trabalho é capital (Lapassade, 1975). Não raras vezes, os jovens percebem o emprego como uma realidade distante e exógena. Na situação de uma prolongada escolarização e do fosso de transição que se criou – que implicam espera e procura ativa – o tempo de juventude prolonga-se. O trabalho, e mais propriamente a entrada no trabalho, permitem sair da fase de juventude. Já no início da década de 90, no dizer de Campos Lima (1992: 3),

(...) se se conceber que um dos indicadores da passagem de jovem ao estatuto de adulto é o enquadramento durável no mundo do trabalho, pode considerar-se que, em função das dificuldades acrescidas de inserção socioeconómica, das novas modalidades de entrada no mercado de trabalho, das dificuldades de autonomia financeira, o tempo de juventude prolonga-se.

Mesmo sem dados e a deduzir pela situação dos jovens, as duas últimas décadas parecem ter acentuado ainda mais a pertinência da afirmação anterior. Nas sociedades modernas, a redistribuição dos ganhos de produtividade do trabalho, sob a forma de benefícios sociais, associada à definição funcional da idade perante o trabalho profissional assim o permitiram para uma vasta faixa populacional.

O que há de original na situação portuguesa é que, apesar de ter conhecido assaz tardiamente os benefícios do estado social, generalizou, num lapso temporal bastante curto, sistemas de proteção social dos mais elementares, mas congruentes com a modernidade ocidental. No entanto, na altura em que se assistia, entre nós, à implementação de novos sistemas de redistribuição, já estes modelos sociais de referência revelavam sérias necessidades de reformulação. O que sucede atualmente, em época de crise dos modelos de funcionamento dos sistemas de justiça social, baseados no papel do estado como regulador dos sistemas de solidariedade, é uma desestabilização das referências normativas e da orientação a seguir. A questão que se coloca é a de saber como garantir a continuidade e a sua sustentabilidade, numa falta de referências quanto ao controlo da economia e do modelo de elo social a defender<sup>3</sup>. O problema da proteção social não é inteligível sem atender às alterações dos sistemas produtivos e das formas de regulação social.

Se, aliada a estas alterações, considerarmos a difícil correspondência entre diplomas e lugares de trabalho qualificado e de estatuto socioprofissional consagrado, percebemos que postos de trabalho jurídica e socialmente enquadrados, os quais facultam garantias, estatuto e identidade profissional, sejam, logicamente, os mais apetecíveis. Perante isto, os postos de trabalho de estatuto

---

<sup>3</sup> Sabemos que, particularmente, os sistemas de proteção social para situações de desemprego ou de fragilidade económica, assim como o acesso à saúde e a garantia de amparo na velhice, estão a sofrer profundas remodelações.

valorizado<sup>4</sup> nunca foram tão intensamente disputados, nomeadamente por duas ordens de razões. A primeira porque, com a tendência para a uniformização da extensão dos percursos escolares, se tende a concentrar, numa banda mais estreita de idades, o problema da procura do primeiro emprego e, a segunda, devido às exigências seletivas do mercado de emprego, que impõe qualificações relativamente elevadas e necessárias hoje em dia, pelo menos em termos de candidatura e recrutamento, qualquer que seja o tipo de trabalho e a categoria profissional em questão.

#### **4. Categorias socioprofissionais, gerações e relação com a formação**

Muitas das categorias constituídas em relação ao trabalho e à profissão surgem mais diferenciadas se as consideramos segundo a geração. É, em nosso entender, uma das vias estratégicas passível de ser usada com a finalidade de enquadrar e compreender o lugar, o crescimento e a diversificação da aprendizagem e da formação. Efetivamente, as gerações sucedem-se mas não manifestam a mesma relação com este domínio da organização socializante que as instâncias formativas representam nos diferentes domínios da atividade social. Velhos, menos velhos, adultos ou novos e adolescentes, qualquer que seja a forma de agruparmos os indivíduos em gerações avulsamente entendidas, têm uma necessidade variável de recorrer à formação.

Quando se menciona a necessidade de “formação contínua”, de “formação ao longo da vida” ou “recorrente”, há que estar ciente do quanto tal formação – e o conseqüente certificado ou diploma –

---

<sup>4</sup> Empregamos aqui a expressão “de estatuto valorizado” porque, como se sabe, até o trabalho sem estatuto representa um estatuto que reflete a valorização relativa do mesmo (valorização/desvalorização).

apresenta uma pertinência e uso diferenciados ao longo do ciclo de vida. Nunca como hoje foi tão requerido às gerações mais jovens ou aos trabalhadores em situação de desemprego que estivessem habilitados com as mais abrangentes e simultaneamente especializadas qualificações<sup>5</sup>. O mercado de trabalho rege-se por requisitos de competitividade, simultaneamente abrangente e especializada, exigindo escolaridade prolongada, capacidade adaptativa e formação específica e variada.

Mas formar é “moldar e dar forma”, capacitando futuros trabalhadores com conteúdos de saberes funcionais próprios de desempenho para as mais variadas tarefas e situações, quer sejam circunstanciais, organizacionais, profissionais ou outras. Formar é habilitar os indivíduos, numa área ou num campo preciso, para conceberem respostas, realizações técnicas e eventualidades de atuação em situação. A relativa exclusão dos trabalhadores com poucas qualificações e a competição em redor dos postos de trabalho mais qualificados e simultaneamente profissionalmente definidos é um dado que se torna cada vez mais notório, originando desigualdades de facto perante o trabalho e o emprego.

## **Conclusão**

O trabalho enquadrado por direitos e garantias é aquele que se torna cada vez mais raro, racionalizado e disputado, e não o trabalho sem estatuto nem garantias. As situações de trabalho remunerado (jurídica

---

<sup>5</sup> Independentemente do controverso debate que se considere sobre a polivalência, pluriatividade ou preparação abrangente ou especializada, o que é facto é que existem necessidades, quer para os jovens à procura do primeiro emprego, quer para os desempregados, que na procura ativa de trabalho sejam simultaneamente multi ou super especializados para um vasto leque de especializações bem diferenciadas. Ora, isto é, quanto a nós, um fator que as gerações mais velhas não defrontaram, ou não defrontam de igual modo, no acesso a uma carreira profissional.

e profissionalmente enquadrado) tornam-se precárias e, segundo alguns analistas, encontram-se na impossibilidade de se manterem e perpetuarem segundo os atuais padrões de partilha.

Entre uma tradição de trabalho árduo, sem vínculos formais, e uma modernidade europeia, na qual a atividade laboriosa se dotou do necessário quadro jurídico-legal e legislativo, dentro do qual o trabalho com direitos e o mínimo de garantias ganha estatuto e pleno sentido, eis que se reabre o debate em torno da (in)sustentabilidade dos atuais modelos de partilha geracional do trabalho e, conseqüentemente, dos limites de idade necessária para estudar, para trabalhar e para a aposentação profissional.

O modelo tripartido em três grandes fases na origem de três grandes grupos geracionais está a ser decomposto em modelos diversos e as trajetórias de trabalho tendem para serem descontínuas, entrecortadas, na alternância de emprego – desemprego – formação – requalificação. Apesar de uma certa revolução que reconhecemos existir quanto às temporalidades de vida, nem sequer se pode falar em fases distintas, porque ensino, formação, laboração e lazer interpenetram-se. A época dos modelos gerais e das certezas acerca de uma continuidade cíclica entre fases da vida parece pertencer ao passado. O mesmo emprego ao longo da vida com vínculos efetivos também.

O trabalho, esse, transformou-se no seu conteúdo, nas relações e vínculos que desde sempre originou. Na controversa partilha do trabalho, cremos que as gerações se definem por uma maior oposição entre elas, confrontando-se simultaneamente com uma mais clara similitude de problemas no seu interior, dos quais fazem parte a obtenção de formação e de qualificações sempre renovadas. Às desigualdades sociais e profissionais já existentes vêm acrescentar-se as desigualdades geracionais, por não usufruírem, de igual modo, dos benefícios do trabalho, do mesmo quadro de regulação do tempo de trabalho e conseqüente direito ao tempo livre e ao lazer. As expectativas

face ao emprego conseguido em função do diploma nunca se mostraram, com justa causa, tão desmoronadas.

## Referências bibliográficas

- Cabrito, B. (2002). *Economia da educação*. Porto: Texto Editora.
- Canário, R. (Org.) (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Decouflé, A. C., & Maruani, M. (1987). Pour une sociologie de l'emploi. *Revue Française des Affaires Sociales*, 3, 7-29.
- Desrosières, A., & Thévenot, L. (1992). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris: La Découverte.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C., & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions* (2.<sup>a</sup> ed). Paris: Armand Colin.
- Ettighoffer, D., & Blanc, G. (1998). *Le syndrome de chronos. Du mal travailler au mal vivre*. Paris: Dunod.
- Fitoussi, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997). *A nova era das desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail. Quête de sens*. Paris: Galilée.
- Hoffman, E. (Ed.). (1993). *Essays on the economics of education*. Michigan: E. E. UpJohn Institute for Employment Research.
- Jaccard, P. (1960). *Histoire sociale du travail. De l'antiquité à nos jours*. Paris: Payot.
- Lapassade, G. (1975). *A entrada na vida*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, M. P. C. (1992). *Inserção na vida activa. Emprego e desemprego em Portugal e na CEE*. Lisboa: IPJ / ICS.

- Nygård, C.-H. (1992). Vieillesse et travail en Suède. In S. Droit & F. Guérin (Dir.), *Les vieillissements dans le travail – Actes du colloque européen* (pp. 45-50). Montrouge: INACT.
- OCDE. (1998). *Education policy analysis*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Perret, B., & Roustang, G. (1996). *A economia contra a sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rebelo, G. (2003). *Emprego e contratação laboral em Portugal. Uma análise sócio-económica e jurídica*. Lisboa: RH Editora.
- Supiot, A. (2006). *Homo juridicus. Ensaio sobre a função antropológica do direito*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Supiot, A. (Dir.) (1999). *Au-delà de l'emploi. Transformations du travail et du devenir du droit au travail en Europe*. Paris: Flammarion.
- Tripier, P. (1991). *Du travail à l'emploi*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Xavier, B. G. L. (1999). *Iniciação ao direito do trabalho* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa – São Paulo: Editorial Verbo.

## **Formação e trabalho no feminino: Educação, atividade e identidade**

**Rosa Neves Simas**

Universidade dos Açores

### **Resumo**

Iniciamos este trabalho com uma breve reflexão sobre o impacto da formação/ educação no percurso pessoal e sociocultural da Mulher, assinalando o papel fundamental do binómio educação/ trabalho na luta feminista pela igualdade de direitos e oportunidades. Depois de considerar o fenómeno da chamada “feminização” do ensino superior, abordamos questões ligadas à atual presença da mulher no mercado de trabalho remunerado, tendo em conta aspetos basilares, tais como a formação da identidade pessoal, a conciliação da vida familiar e profissional e o impacto de novos paradigmas socioculturais baseados na sociedade do conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida (*lifelong and lifewide learning*). Terminamos com exemplos de vida tirados dos seis volumes da coletânea *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades* (Simas, 2003, 2008), demonstrando a versatilidade da Mulher em lidar com os desafios apresentados pela formação e trabalho.

### **Introdução**

Esta reflexão, que conjuga educação, formação e experiência de vida, no feminino, parte de uma coletânea bilingue de seis volumes

que organizei e editei em 2003 e 2008, respetivamente com os títulos *A mulher nos Açores e nas Comunidades* e *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades*. Para tal, debrucei-me especialmente sobre o volume III, que contém 17 artigos dedicados à temática *A mulher e a educação*, e sobre os volumes V e VI, que reúnem 40 artigos acerca das múltiplas facetas do importante tema *A mulher e o trabalho*. Esta é uma realidade que afeta tudo e todos, pois a sociedade foi alterada para sempre pela entrada da mulher no mundo do trabalho remunerado (e aqui a palavra remunerado é essencial, pois sabemos que a mulher sempre trabalhou).

Mas antes de entrar nessa abordagem, e tendo em conta que em 2010 se assinalou o centenário da implantação da República em Portugal, vou começar por referir uma mulher da nossa história, uma daquelas grandes figuras que contribuíram para o movimento republicano, mas que a nossa história tem esquecido. Pensando, então, nestas “mulheres da República”, vou destacar a figura de Ana de Castro Osório (1872-1935), exemplo de uma vida dedicada à educação e trabalho como alicerces da dignificação da condição feminina.

Numa altura em que o acesso à educação para a mulher era condicionado, ou mesmo vedado, Ana Osório fez a sua formação intelectual no espaço familiar, acedendo à diversificada biblioteca do pai. Ilustrando a dicotomia espaço doméstico das mulheres vs espaço público dos homens, estas leituras e as conversas em família, e com visitantes da casa, deram-lhe o contacto com as novas ideias que, então, se difundiam em Portugal e pelo mundo. Uma das principais feministas do final do século XIX e início do século XX, Ana Osório empenha-se na luta pela mudança do lugar da mulher na sociedade, quer na causa política e republicana, quer na organização do próprio movimento feminista em Portugal.

Vendo a educação e o trabalho como o caminho para a dignificação da mulher, Ana Osório explorou o alcance cívico da sua

atividade como escritora, imbuindo toda a sua produção de um sentido pedagógico. Autora de vasta obra, dedica um livro *Às mulheres portuguesas* (1905), onde diz: “Não nos deixemos embalar com o sonho do passado; pensemos no futuro, que é trabalho e educação” (p. 53), pois a mulher “Da espectadora indiferente, passou a ser figurante; entrou definitivamente na luta” (p. 183). Este percurso de Ana Osório<sup>1</sup> evidencia uma vida dedicada ao trabalho e à educação como baluartes da causa feminista e da condição feminina.



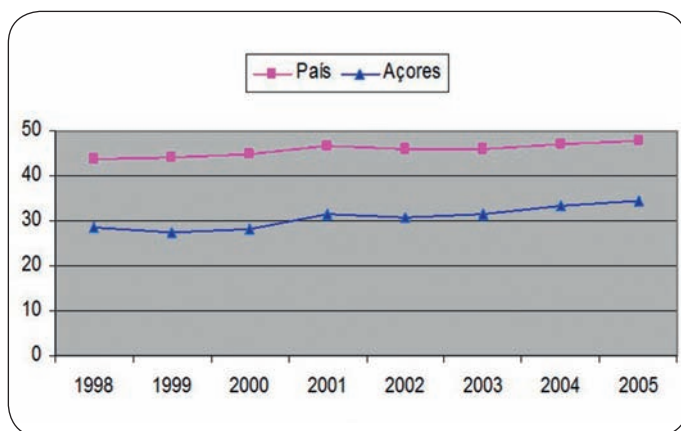
**Figura 1** – Ana Osório

Parece que as mulheres portuguesas perceberam o aviso de Ana Osório, ao assinalar o papel fundamental do binómio educação/ trabalho na luta feminista pela igualdade de direitos e oportunidades. De facto, na contemporaneidade, as taxas de escolarização “no feminino” são notáveis, um pouco por todo o mundo, incluindo Portugal e Açores. Exemplo disso é o fenómeno que denominamos a “feminização” do ensino superior, que se verifica entre nós e mesmo nas nossas comunidades emigradas. Por exemplo, Elmano Costa, professor de Educação na Universidade Estatal da Califórnia, observa no seu artigo “Um olhar sobre a feminização do ensino superior numa comunidade rural da Califórnia” que “este fenómeno tem apontado para uma característica que distingue a comunidade açoriana, pois são sobretudo as filhas destes imigrantes, e não os filhos, que frequentam as universidades” (Costa, 2003: 576), numa relação de 79,5% para 20,5% (*idem*: 582).

---

<sup>1</sup> Fotografia retirada de *As mulheres e a República: Agenda feminista 2010*.

Todavia, sintomático do longo caminho que ainda falta percorrer antes de chegarmos à igualdade plena de oportunidades é o facto de os altos níveis de escolaridade entre as mulheres não se traduzirem em níveis correspondentes de empregabilidade e trabalho remunerado. Segundo o sociólogo Fernando Diogo, os Açores são a região do país com níveis mais baixos de atividade feminina, na casa dos 35% (ver Gráfico 1). As razões são múltiplas e complexas e são pensadas e analisadas aqui sob vários prismas.



**Gráfico 1** – Taxa de atividade feminina entre 1998 e 2005 (Diogo, 2008: 1108)

Tendo em conta aspetos basilares, não podemos esquecer que ainda persistem desigualdades a combater e existem problemáticas a resolver, dado que estas limitam o desempenho e a realização da mulher no mercado de trabalho. Em relação às primeiras, temos, por exemplo, as desigualdades de salários e regalias e as percentagens reduzidas em cargos políticos e de liderança. Entre os desafios, conta-se o enorme impacto de novos paradigmas socioculturais baseados na sociedade do conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) e nos vários domínios da vida (*lifewide learning*). Neste campo, José Sales, diretor da Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida da Universidade

Aberta, observa: “Numa sociedade assente no conhecimento, não são só os tipos de vida e de trabalho que estão em franca transformação; são também, por exemplo, os modelos e os conceitos de aprendizagem que hoje se colocam para responder às novas exigências e à nova vivência do tempo” (*Açoriano Oriental* de 27 de maio de 2010).

Todavia, o maior desafio continua a ser a conciliação da vida familiar e profissional. Para esta, ninguém tem soluções mágicas ou fáceis. Esta continua a ser a grande questão, como assinala Manuela Bairos, uma mariense que é Cônsul de Portugal em Boston:

A procura de equilíbrio entre o trabalho e a família constitui para muitas mulheres o principal desafio que tem de enfrentar durante a fase mais produtiva das suas vidas. Se é certo que é cada vez mais inaceitável a pergunta clássica lançada às mulheres nas entrevistas de recrutamento no sentido de explicarem como conciliar a vida familiar com o trabalho, a realidade exige-lhes uma permanente demonstração de que a vida familiar não interfere no seu desempenho profissional. (Bairos, 2008: 1222)

Subjacente a tudo isto está o papel fulcral que o binómio educação/ trabalho tem na formação da identidade pessoal, uma realidade que é muito relevante no percurso de qualquer pessoa, mas que tem sido uma peça essencial na demanda feminina de outros lugares, de outros papéis na sociedade contemporânea. Não podemos esquecer que a decisão de procurar trabalho remunerado é, por vezes, uma opção puramente económica, como indica o sociólogo Licínio Tomás em “Destinos cruzados de Hera e de Gaia: Um olhar geracional sobre o trabalho das mulheres”, ao observar: “Em certos casos (...) o trabalho não constitui mais do que um complemento para o orçamento familiar, não uma opção profissional na plena acepção da palavra” (Tomás, 2008: 1072).

Efetivamente, a construção da identidade individual é multifacetada, como indica a socióloga Piedade Lalanda no artigo “Mulher, família e vida activa nos Açores”. Este trabalho traça a tipologia de mapas identitários baseados na casa, família, trabalho e sociedade, isto é, nos tipos “domesticocentrado”, “familiocentrado”, “pluricentrado” e “sociocentrado”. Os resultados deste estudo comparativo da mulher açoriana levam à seguinte constatação:

Com base nestas tipologias (...), a maior parte das mulheres açorianas (...) se situou nos tipos “domesticocentrado” e “familiocentrado”, revelando a importância que as tarefas domésticas e as relações familiares (...) assumem no quotidiano e no modo como as mulheres se constroem. A vida profissional preenche o mundo de uma percentagem menos significativa de mulheres (18,9%). (Lalanda, 2008: 1143)

No entanto, dentro deste quadro complexo da formação de identidade, para muitas mulheres a procura de formação e a entrada no mercado de trabalho assinalam uma opção pessoal e identitária, como está patente em múltiplos percursos de vida relatados nesta coletânea.

Exemplo disto é o parágrafo que abre o artigo “A formação profissional da mulher no meio rural dos Açores” de Conceição Neves e Alzira Neves (2003: 483):

Na Rua do Mar em Santo Amaro, a freguesia dos estaleiros navais do Pico, encontrámos o espaço próprio para criar a primeira escola dos Açores para formação profissional na área do artesanato – uma casa centenária, virada para o mar. Achamos que este era um espaço emblemático das tradições do nosso passado comum, ao mesmo tempo que era um edifício virado para o mar, para a possibilidade e promessa do futuro.



**Figura 2** – Imagem da fachada da Escola de Artesanato de Santo Amaro do Pico (Neves & Neves, 2003: 484)

Bem vistas, estas palavras vão além do individual, transmitindo o empenho destas mulheres na construção identitária de gerações, através da formação e do trabalho em espaço rural, pois, como elas dizem, “preocupava-nos a falta premente de saídas profissionais para as mulheres e jovens do meio rural açoriano” (*ibidem*).

Encontramos outro exemplo nas palavras de Shelly Ross, professora de música do Conservatório de Ponta Delgada. No artigo “Dos Estados Unidos aos Açores: A vocação musical de uma mulher”, ela diz:

(...) ainda me apaixono pela experiência de trabalhar com jovens, ensinando-lhes a amar a música tanto como eu a amo. Tem sido muito gratificante ver três dos nossos alunos, com cursos superiores de Música feitos em Portugal e no estrangeiro, voltar para leccionar no conservatório onde iniciaram a sua carreira musical (...). Quando vejo os alunos deles, participando em grupos musicais e actuando em palco, sinto que estou a ver “netos” meus. (Ross, 2008: 1611)

Para terminar, outro exemplo de formação identitária baseada no binómio formação/ trabalho está bem patente no percurso de vida da empresária Margarida Pacheco, mais conhecida por “Guida”, como indica o nome da rede de salões *Guida Cabeleireiros*, que ela criou. No artigo intitulado “Formação e inovação com beleza: 12 salões da Guida Cabeleireiros em 25 anos”, esta empresária explica que, depois de, em 1970, completar o 7.º ano no Liceu Antero de Quental, em Ponta Delgada,

(...) senti[u] mesmo necessidade de voar mais alto. Decidi[u] ir para Lisboa então, para fazer o [seu] curso (...). Quando regress[ou] em 1985, come[ç]ou por exercer a [sua] actividade num gabinete alugado. Foi lá que trabalh[ou], inicialmente sozinha, durante 10 anos. E a palavra é mesmo trabalhar (...). Naquela altura ainda não havia quase nenhuns gabinetes de estética. No entanto, as pessoas, especialmente as mulheres (...) começavam a dar mais atenção à sua aparência e a querer arranjar-se. (Pacheco, 2008: 1409)

Dito isto, Guida Pacheco analisa a sua situação de “pioneira” neste ramo de atividade, onde o seu percurso acaba por ser um exemplo vivo de como a formação e o trabalho se entrecruzam nas nossas vidas e formam a identidade que construímos, como pessoas e como profissionais. Explica ela:

No meio pequeno e fechado em que vivíamos, havia muita gente que desconhecia a minha profissão (...). Na realidade, via-me desafiada a desempenhar um misto de trabalho e ensinamento, uma experiência em que eu também aprendi muito, especialmente no que diz respeito à maneira de pensar e agir das pessoas. (Pacheco, 2008: 1410)

Ao desenvolver a sua reflexão pessoal, esta empresária, que lida diariamente, e de perto, com clientes e o seu *staff*, remata o seu raciocínio, afirmando: “Destá longa aprendizagem, chego à conclusão que, como costume dizer, a mente humana é um autêntico labirinto” (Pacheco, 2008: 1410).



**Figura 3** – Imagem de um dos Salões Guida Cabeleireiros (Pacheco, 2008: 1410)

Depois de ter apresentado estes exemplos de vida, e pensando no labirinto de que fala Guida Pacheco, termino com esta observação: *No labirinto da vida, a formação e o trabalho, no feminino, estabelecem o roteiro que norteia percursos pessoais.* É disto tudo, e de muito mais, que se constrói a realidade da formação e do trabalho no feminino.

### Referências bibliográficas

- Bairos, M. (2008). A mulher na diplomacia portuguesa: Três décadas de trabalho. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades: Vol. V. História e sociedade* (pp. 1219-1228). Ponta Delgada: UMAR – Açores.
- Costa, E. (2003). Um olhar sobre a feminização do ensino superior numa comunidade rural da Califórnia. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher nos Açores e nas Comunidades: Vol. III. A mulher e a educação* (pp. 575-596). Ponta Delgada: EGA.

- Diogo, F. (2008). Determinantes do trabalho feminino: Princípios e dados sobre os Açores. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades: Vol. V. História e sociedade* (pp. 1101-1118). Ponta Delgada: UMAR – Açores.
- Lalanda, P. (2008). Mulher, família e vida ativa nos Açores. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades: Vol. V. História e sociedade* (pp. 1137-1148). Ponta Delgada: UMAR – Açores.
- Neves, A. & Neves, C. (2003). A formação profissional da mulher no meio rural dos Açores. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades: Vol. VI. Empreendedorismo e diversidade* (pp. 483-488). Ponta Delgada: UMAR – Açores.
- Osório, A. C. (1905). *Às mulheres portuguesas*. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.
- Pacheco, M. (2008). Formação e inovação com beleza: 12 salões da Guida Cabeleireiros em 25 anos. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades: Vol. VI. Empreendedorismo e diversidade* (pp. 1409-1412). Ponta Delgada: UMAR – Açores.
- Ross, S. (2008). Dos Estados Unidos aos Açores: A vocação musical de uma mulher. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades: Vol. VI. Empreendedorismo e diversidade* (pp. 1605-1612). Ponta Delgada: UMAR – Açores.
- Simas, R. N. (Coord.). (2003). *A mulher nos Açores e nas Comunidades* (Vols. I-III). Ponta Delgada: EGA.
- Simas, R. N. (Coord.). (2008). *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades* (Vols. IV-VI). Ponta Delgada: UMAR – Açores.
- Tomás, L. (2008). Destinos cruzados de Hera e de Gaia: Um olhar geracional sobre o trabalho das mulheres. In R. N. Simas (Coord.), *A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades: Vol. V. História e sociedade* (pp. 1069-1086). Ponta Delgada: UMAR – Açores.

## **As políticas de formação podem ser políticas de emprego?**

**Rui Bettencourt**

### **Resumo**

A ligação entre o sistema de emprego e o sistema educativo e formativo convoca uma nova geração de políticas públicas que deve assentar, quer numa abordagem prospetiva – visão global da realidade e visão antecipadora das evoluções –, quer numa abordagem territorial – em particular regional – que este texto pretende desenhar.

Assim, apresentamos uma caracterização do funcionamento do sistema de emprego e as principais causas das dificuldades de ligação com a ação educativa e formativa, ilustrando, através da aplicação de métodos de prospetiva estratégica à estruturação do Plano Regional de Emprego dos Açores, pistas acerca de alguns instrumentos de análise e de operacionalização das políticas de qualificação para a empregabilidade.

O trabalho coloca, também, uma reflexão sobre os limites da ligação entre políticas de formação, políticas de emprego, empregabilidade, prospetiva e políticas regionais, e defende o desenvolvimento a nível político e a nível académico, quer da construção e organização aprofundada dos conhecimentos nestas questões, quer de um certo número de métodos e técnicas rigorosas que poderiam constituir, respetivamente, umas Ciências para a Empregabilidade e uma Engenharia da Empregabilidade.

## **Introdução**

Uma questão central coloca-se – e colocar-se-á cada vez mais –, para escolher, elaborar, implementar e conduzir políticas de formação profissional: De que modo as políticas de formação podem ser, também, políticas de emprego? Esta questão arrasta muitas outras: Quais são, então, as ligações entre políticas de formação e políticas de emprego? Como agir para que as políticas de formação tenham impacto no emprego? Como integrar estas duas políticas? E, também, em que medida a abordagem regional destas políticas pode ser uma mais-valia?

### **1. Emprego: Da banalidade à complexidade**

Eric Berne (1972), o criador da Análise Transaccional (AT), colocava como necessária, para uma frutuosa troca de conhecimentos, uma transação, ou seja, que se possa dizer algo para além de banalidades: “O que diz depois de dizer bom dia”?

Num tema tão atual, tão central, tão sensível e que exige tanto rigor como o emprego/ desemprego, “o que é dito após dizer que é preciso criar emprego”?

É neste espírito – ir para além das banalidades ditas sobre emprego – que estas notas se inserem.

Também não queremos, no quadro deste texto, ir à abordagem do pensamento complexo de Edgar Morin, mas devemos, para analisar os discursos e as práticas, ir mais além do que as medidas e dispositivos, números imediatos e desarticulados ou, ainda, comentários de ideias soltas que possam estar em debate. Devemos também ir para além da análise “da situação do dia”. É necessário, para refletir neste tema sério que é o emprego, adotar os princípios de reflexão – que são também de

ação – de Gaston Berger<sup>1</sup>: “ver ao longe, amplamente, em profundidade, de maneira diferente, e em conjunto com outros”.

Assim, desde logo, observemos que as políticas de emprego são – consciente ou inconscientemente – exageradamente centradas, quase numa moda consensual (e por isso perigosa!), na atividade económica. É verdade que sem atividade económica não há emprego, mas isto é um pouco como se, reconhecendo que sem oxigénio não há vida humana, estabelecessemos as políticas de saúde só tendo em conta... a qualidade do oxigénio no ar.

Há muito mais coisas!

Formulamos aqui duas hipóteses sobre o funcionamento do mercado de emprego.

A nossa primeira hipótese é que o emprego depende, na realidade, de múltiplos fatores que poderíamos classificar em três grupos, ligados à **motivação**, ao **contexto**, e às **competências**:  $E=mc^2$ .

Os fatores da motivação são aqueles, de ordem individual ou coletiva, mais ligados à atratividade e às condições de trabalho, aos salários e às carreiras, à estabilidade e à segurança do emprego, ao projeto profissional e, também, à centralidade dada ao trabalho nas práticas e nos discursos públicos, nos programas de governo, nos projetos de sociedade. Estes fatores de motivação que devem ser construídos com cada indivíduo, interpelam ora intervenções públicas da administração – serviços públicos de emprego para os desempregados, serviços educativos ou serviços sociais para os inativos –, ora ações junto das empresas e organizações onde se encontram e onde estão implicados trabalhadores. Para agir sobre estes fatores é necessário implementar todo um leque de políticas ativas de emprego, que vão confluir frequentemente em dispositivos de formação.

---

<sup>1</sup> Gaston Berger, filósofo francês da primeira metade do século XX, criador da palavra “prospetiva”.

Os fatores de contexto são, por exemplo, as variáveis financeiras e económicas, aos níveis mundial, europeu, nacional, regional e, mesmo, local; a confiança dos empresários, investidores e consumidores; a ação dos decisores e agentes de desenvolvimento; a implicação dos trabalhadores. É aqui que encontramos a maior parte das variáveis externas e internas aos territórios, assim como uma parte importante dos fatores sobre os quais não temos domínio. E é, geralmente, sobre os fatores internos de contexto que as políticas económicas e financeiras podem e devem intervir.

Mas são, sobretudo, sobre os fatores de competências – compreendidos como fatores ligados à qualificação profissional pertinente para o funcionamento ideal das organizações – que as medidas e dispositivos de formação podem agir. É aqui que se encontra o núcleo duro das medidas que decorrem de políticas ativas de formação profissional para o emprego.

O maior ou menor peso de cada fator ou de cada grupo de fatores depende, seguramente, do momento em que as políticas de emprego atuam, das características do território, do projeto definido e desejado para o seu desenvolvimento e, mesmo, da sua história.

A segunda hipótese que formulamos está assente na constatação que fazemos do mercado de trabalho, que é a do movimento constante: a todo o momento desempregados entram no mercado de trabalho, trabalhadores dele saem; as competências que se esperam de cada trabalhador mudam, tornando um dado profissionalismo ora valorizado, ora obsoleto, segundo as necessidades do momento; jovens chegam, pela primeira vez ao mercado de trabalho e trabalhadores partem para a reforma.

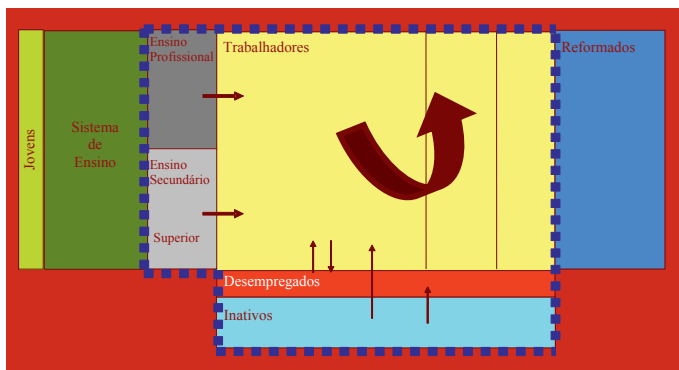
A cada instante algo se passa e algo muda no mercado de trabalho.

A mobilidade real das necessidades em competências é permanente. Em contrapartida, a mobilidade profissional das pessoas é, de facto, pouca ou não evolui com a velocidade necessária.

Daqui decorre a fragilidade de políticas de emprego e formação assentes numa análise estática do território e do seu desenvolvimento. Para elaborar uma política de formação pertinente devemos integrar a dinâmica, inevitável e permanente, do mercado de trabalho. Neste momento em que a Europa se interroga sobre a flexigurança (conceito que alia a flexibilidade do mercado de trabalho à segurança no emprego), poderíamos aqui arriscar dizer que se torna necessário sair da dicotomia que sobre esta questão vingou em Portugal de despedimento fácil (flexibilidade) *versus* subsídio de desemprego (segurança), para defender que, afinal, uma maior segurança no emprego advém também (e, talvez, sobretudo) da possibilidade das nossas competências serem tão móveis quanto as necessidades em competências do mercado de trabalho. E é aqui que encontramos as maiores dificuldades para as políticas públicas de formação profissional, mas também os maiores desafios.

Assim, o papel dos governos muda, quanto a esta questão, radicalmente: de regulador das relações laborais e de garante dos apoios sociais de minimização no desemprego, a governação assume-se, nesta ótica, como impulsionadora de um novo paradigma da empregabilidade e como organizadora dos dispositivos que permitem aos cidadãos poderem manter-se qualificados com pertinência.

O perímetro de atuação das políticas de emprego/ formação torna-se, pois, substancialmente mais alargado que o perímetro de ação das políticas públicas clássicas de tratamento do desemprego, implicando assim não só os desempregados, mas também uma parte importante da população de um território. Este perímetro de atuação decorre do tratamento dos que vão entrar no mercado de trabalho (como os jovens inseridos nos sistemas educativos e de formação), dos inativos e socialmente fragilizados, bem como dos ativos, trabalhadores e desempregados (ver Figura 1).



**Figura 1** – Perímetro de intervenção dos sistemas de emprego, ensino e ensino profissional

O tratamento do “fluxo” obriga a colocar a questão da empregabilidade dos jovens antes que eles cheguem ao mercado de trabalho, daí, neste ponto, a necessária visão prospetiva – antecipadora das evoluções e das necessidades das organizações – dos sistemas de educação e de formação.

O tratamento do *stock* obriga a colocar constantemente a questão da empregabilidade dos ativos, para que não saiam do mercado de trabalho. Isto exige mecanismos de mobilidade profissional que implicam dispositivos de formação com uma grande ligação com o tecido empresarial.

## **2. As difíceis relações entre o emprego e a formação e o desafio regional**

Após ampla pesquisa, em meados dos anos 80 do século passado, a socióloga da educação Lucie Tanguy (1986) defendeu não se conseguir encontrar uma relação entre o emprego e a formação profissional. Sublinhe-se que Tanguy demonstrou não se conseguir encontrar,

naquela altura, há 25 anos atrás, uma relação entre emprego e formação. Não demonstrou não haver relação entre emprego e formação, o que é diferente.

Ora, atualmente a grande questão é precisamente esta: afinal, que relações existem entre os sistemas de emprego e os de formação? Em que medida, e como, as políticas de formação podem ser, também, políticas de emprego? Daquilo que for as respostas a estas perguntas poderá sair a pertinência, ou não, de estratégias para o emprego que estão a ser implementadas aos níveis europeu, nacional ou regional.

Neste sentido, procuremos, mais de perto, onde se encontram as dificuldades de implementação das políticas de formação como políticas de emprego e por que razão uma abordagem regional pode atenuar estas dificuldades. Na implementação destas políticas, bem como na procura das fragilidades que elas podem apresentar, temos presente o lema de Michel Godet<sup>2</sup>: “desconhecer as dificuldades fragiliza-nos, conhecê-las reforça-nos”.

E há quatro tipos de dificuldades de implementação das políticas de formação e emprego que a seguir se apresentam.

Desde logo, e em primeiro lugar, as dificuldades que advêm do facto de os sistemas de formação e os sistemas de emprego serem assíncronos, não terem a mesma natureza e não terem o mesmo ritmo.

O emprego e a formação são sistemas complexos que dependem, frequentemente, de fatores disjuntos, de agentes que, na maior parte do tempo, têm jogos diferentes e de atores que desempenham, muitas vezes, um papel solitário demais.

Os sistemas de emprego são dinâmicos, em movimento permanente. As respostas formativas ao emprego, sobretudo em formação inicial, são, geralmente, mais estáticas, construindo-se sobre

---

<sup>2</sup> Michel Godet, criador da “prospetiva estratégica”.

uma análise da realidade num dado momento, mas desenrolando-se ao longo de um tempo alargado onde é muito provável encontrar profundas transformações do contexto inicial para o qual aquelas respostas foram concebidas. É, por isso, aconselhado agir não só em adequação permanente às necessidades em competências da economia, mas também em antecipação às mesmas.

Isto leva-nos à necessidade de termos instrumentos de vigilância estratégica, mais fáceis de construir ao nível regional, tanto mais que um outro fator interfere: mesmo que não tenhamos domínio sobre um acontecimento que influencie o emprego, ganhamos em conhecê-lo com antecedência.

Em todas estes pontos, a dimensão regional pode ajudar a resolver as dificuldades de implementação destas políticas.

A segunda dificuldade decorre do facto de as políticas de emprego e as políticas de formação sofrerem, geralmente, de uma defasagem importante entre os *ciclos de decisão*, nomeadamente os ciclos eleitorais, e os *ciclos de resultados*, que a abordagem regional, de novo, pode atenuar. O tempo da ação pública não coincide com o tempo dos resultados.

Atenuar este defasamento implica aperceber a realidade e as necessidades mais cedo, decidir e agir mais rapidamente, fazer interagir os atores mais intensamente. É também ao nível regional que a cadeia de decisão, a cadeia de perceção e os mecanismos de ação são os mais curtos.

A terceira dificuldade vem da articulação entre políticas. As políticas de formação e as de emprego não só se devem articular como também devem fazer incursões nos mundos da economia, do social e da educação. Estas articulações são mais fáceis de fazer ao nível regional que nacional, concebendo políticas regionais de emprego muito mais como políticas de influência do que como políticas de ajustamento de outras políticas. As políticas económicas, educativas e sociais devem

estar intimamente ligadas e devem ser concebidas não após a definição de um projeto de desenvolvimento mas em interação com as outras dimensões do projeto regional.

A implementação e a condução das políticas de emprego e formação devem permitir a conjunção de uma centralização estratégica com uma descentralização operacional. Ao nível regional, podemos mesmo imaginar, mais facilmente, uma única estrutura de pilotagem para estas políticas, mesmo que se possam distinguir agentes diferentes para cada uma das medidas que as compõem.

A quarta dificuldade prende-se com a adesão das pessoas. As medidas que decorrem de políticas de formação e emprego são, no campo das políticas públicas, aquelas que, muito provavelmente, mais necessitam, para terem sucesso, de uma adesão ativa – individual e coletiva – dos cidadãos: não podemos desenvolver políticas centradas na aquisição de competências se não houver uma adesão individual a um processo de formação e, igualmente, coletiva a um projeto de desenvolvimento. É necessário, por isso, que estas políticas impliquem o grande público e cada um de nós.

Também aqui, a dimensão regional é a que melhor transmite aos cidadãos os desafios da qualificação profissional, já que a abordagem regional é mais próxima e mais eficiente.

Assim, é pela abordagem *glocal* – visão **global** e ação **local** – que a dimensão regional pode tornar mais eficientes as políticas de emprego e formação.

### **3. A prospetiva estratégica nas políticas de formação e emprego**

Várias questões aqui levantadas para as quais ganharíamos em ter solução – sendo a mais relevante a questão da assincronia entre sistemas de emprego e sistema de formação – interpelam a “prospetiva

estratégica” que, como diz Godet (1991), “não é aquela que prevê o futuro mas aquela que leva à ação que constrói o futuro que se deseja”. Ganharíamos, então, em poder responder à seguinte pergunta: Sobre que fatores agir?

### 3.1. Sobre que fatores agir?

Foi a procurar resposta para esta pergunta, na ação pública para o emprego, que os Açores utilizaram a prospetiva estratégica e dois dos seus métodos mais interessantes – o MICMAC e o MACTOR<sup>3</sup> –, em momentos-chave da implementação das suas políticas.

Os Açores ocupam uma situação ultraperiférica ao mesmo tempo que uma posição geoestratégica de plataforma intercontinental. As fragilidades decorrentes da pequena dimensão açoriana<sup>4</sup> podem também constituir, positivamente, um incentivo a que, no desenvolvimento regional, se promova com mais intensidade o fator humano. A pequena dimensão também pode, positivamente, fazer com que os Açores possam ser um verdadeiro laboratório social e de inovação de políticas, cujo impacto será, porventura, mais fácil verificar.

A prospetiva estratégica neste contexto açoriano e na assunção de políticas públicas para o emprego que se desejam pertinentes e inovadoras tem também em conta aquilo que, precisamente, a primeira das análises prospetivas aqui apresentadas salientou como importante: a abordagem *glocal* das questões territoriais a resolver.

Mas a utilização de dois métodos de prospetiva estratégica que adiante descrevemos foi precedida por alguns cuidados prévios.

---

<sup>3</sup> Os métodos MICMAC e MACTOR foram criados por Michel Godet (1991, 2006) e desenvolvidos no seio do LIPSOR.

<sup>4</sup> Há um açoriano em cada 400 portugueses e um em cada 10 000 europeus.

Em primeiro lugar, a ideia de que as políticas públicas de caráter estratégico muitas vezes produzem efeito a longo prazo, como já vimos, para além do ciclo político do decisor<sup>5</sup>. Assim, quanto mais tempo as políticas estruturantes levarem a produzir efeito, mais cedo e com maior clareza devem elas ser implementadas.

Também foi clarificado previamente a estes exercícios de prospetiva que não se trataria de prever o futuro, mas de detetar sobre que fatores agir para se obter os cenários de futuro desejáveis.

Nestes casos de prospetiva estratégica territorial, a região é a dimensão central, com a dimensão europeia como pano de fundo, havendo, por isso, duas dimensões territoriais marcantes: a Região e a Europa.

Das várias ocasiões que levaram os Açores a cruzar a prospetiva estratégica, num momento de verdadeira tomada de consciência de si, das suas potencialidades e das suas fragilidades, descrevemos aqui duas:

– a estruturação, de 2003 a 2005, das políticas regionais de emprego, bem como do Programa Operacional do Fundo Social Europeu para os Açores, para 2008-2013;

– a definição, entre 1997 e 1998, de um Plano Regional de Emprego para 1999-2007, bem como a elaboração de um Programa Operacional do Fundo Social Europeu para os Açores, para 2000-2007.

São estes exercícios de “prospetiva estratégica territorial” para o emprego, com os seus efeitos, a metodologia utilizada e as ilações que deles podemos tirar, que apresentamos aqui.

---

<sup>5</sup> A ilustrar este desfasamento entre o momento da decisão e o momento do efeito lembramo-nos do Marechal Lyautey, que, encontrando-se num local algo árido e insistindo ser necessário ali plantar mais árvores, respondeu a um colaborador que lhe dizia ser este gesto inútil, pois uma árvore levaria 30 anos a crescer: “Tanto tempo?! Então não perca um segundo, plante as árvores já”.

## **3.2. Prospetiva estratégica territorial para o emprego**

### **3.2.1. As políticas açorianas de emprego de 2007 a 2015**

Na estruturação de um programa operacional que se deseja impulsionador de políticas públicas de desenvolvimento, sobretudo as de emprego e qualificação profissional, coloca-se muito rapidamente a questão da sua pertinência face a um contexto que se encontra em plena evolução. Pretender que um programa impulse a empregabilidade, como um conjunto de capacidades próprias para encontrar, manter ou mudar de emprego; tenha impacto no tecido económico e social onde ele vai atuar; e aja sobre o desenvolvimento de uma região ao longo de uma década obriga a uma visão global e a uma visão antecipadora dos diferentes cenários que o programa pode encontrar. Foi esta preocupação que deu origem à centralidade da abordagem prospetiva que norteou a preparação do Programa Operacional para a Qualificação e Emprego para os Açores, para 2007-2013, Pro-Emprego. A questão era: como elaborar um programa operacional que não só se adaptasse às mudanças, mas, sobretudo, que as desenhasse, que conduzisse à evolução que desejávamos, que tivesse influência sobre a realidade, que fosse instrumento estratégico de progresso?

Em suma, desde a fase de elaboração do programa Pro-Emprego, foi assumida a abordagem prospetiva, a fim de detetarmos os fatores determinantes sobre os quais agir para provocar o cenário de desenvolvimento dos Açores que desejávamos para o horizonte 2015.

Para isso foi constituído um grupo de análise prospetiva, composto por 39 elementos – universitários, gestores de grandes empresas, pequenos e médios empresários, sociólogos, economistas, responsáveis políticos, parceiros sociais, responsáveis governamentais e... um cãndido<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> O cãndido é aquele membro do grupo que aparentemente está de fora, mas que, por esse facto, a ele ocorrem ideias que não tinham ocorrido aos outros membros do grupo.

A metodologia adotada foi a de uma análise estrutural, efetuada a partir dos fatores que influenciassem o desenvolvimento dos Açores e que implicassem o emprego e a qualificação, aplicando o método MICMAC, que Godet implementou. O método MICMAC proporciona uma interpretação dos fatores determinantes de evolução, hierarquizando a sua influência, verificando o posicionamento estratégico dos fatores e calculando a ligação entre fatores.

Neste caso, 50 fatores de desenvolvimento foram, finalmente, detetados, que transcrevemos abaixo.

1. Desenvolvimento da Educação/ Formação (Edu/Form)
2. Aposta em setores de valor acrescentado (Val acresc)
3. A qualidade como fator transversal do desenvolvimento (qualidade)
4. Diversificação da atividade económica (divers eco)
5. Diversificação de ofertas e fluxos turísticos (Divers tur)
6. Desenvolvimento da aquacultura (aquac)
7. Reforma da Administração Pública (Refor Adm)
8. Aposta em I&D e transferência de tecnologia para as empresas (I&D)
9. Rede de apoio social (infância, 3.ª idade) (Red social)
10. Desenvolvimento do sistema de saúde (saúde)
11. Ordenamento do território/ distribuição espacial das atividades (ord terr)
12. Estrutura e evolução demográfica (Demograf)
13. Dispersão geográfica (Dispers)
14. Gestão dos transportes terrestres (Trans Terr)
15. Alteração dos fundos estruturais (Fund Estr)
16. Impacto das decisões externas (dec ext)
17. Autonomia energética (Aut energ)
18. Base económica de exportação (export)
19. Glocalização (Glocal)

20. Transportes com o exterior (Trans ext)
21. Acesso às TIC (TIC)
22. Influência das elites (elites)
23. Evolução do setor primário (primário)
24. Catástrofes naturais (Catást)
25. Imigração (Imig)
26. Novas formas de organização do trabalho (teletrabalho...) (Teletra)
27. Ninhos de empresas (ninh emp)
28. Comportamentos aditivos (toxicodependências) (toxico)
29. Evolução da estrutura autonómica (autonomia)
30. Circuitos de distribuição (distrib)
31. Aculturação (Acult)
32. Valor geo-estratégico (EUA e ultraperiferia) (Geo estr)
33. Condicionamneto ambiental (ambiente)
34. Influência concertada nos centros de decisão externos (Infl ext)
35. Terciarização (Terc)
36. Globalização/ Liberalização (Glob)
37. Urbanização (ruralidade) (Urba)
38. Gestão dos Recursos naturais (Rec nat)
39. Liberdade e participação cívica (Cívica)
40. Novas formas de comércio (nov com)
41. Atitude e brio profissional (brio pro)
42. Regulação do sistema de transportes (Regu trans)
43. Segurança internacional (segu)
44. Peso do setor público (sect pub)
45. Alargamento da UE (Alrg UE)
46. Imagem da Região (Imag)
47. Centros de decisão e competências regionais (comp RAA)
48. Influência dos Mass Media (Mass media)
49. Taxa de participação feminina (parti fem)
50. Capacidade empreendedora (empre)

Num segundo momento, o mais trabalhoso e interessante para o grupo de análise prospetiva, que reuniu durante mais de um ano em sessões de dois dias por mês, cruzou-se, numa matriz 50x50 (ver Figura 2), a influência de cada fator em relação a todos os outros 49 fatores, dando um valor de 0, 1, 2, 3 e 4 à influência do fator em causa, sendo aquela influência, respetivamente, nula, fraca, média, forte ou potencial.

Cada um dos 2450 cruzamentos entre fatores permitiu uma verdadeira reflexão multifacetada da mesma realidade e não só deu lugar a intensos debates sobre os fatores de desenvolvimento dos Açores, como permitiu, sobretudo, a construção, por um grupo heterogéneo, de uma visão rica e consensual sobre esta questão.

Desta matriz  $M$ , que reproduzimos na Figura 2, consegue-se deduzir uma hierarquia da influência dos fatores, somando os valores de cada linha  $i$  da matriz, obtendo assim uma classificação das influências diretas de cada fator.

Mas o método MICMAC pode ir mais longe, pois o sistema constituído por aqueles 50 fatores é um sistema complexo, onde haverá, certamente, influências indiretas e potenciais. Neste caso, para ter em conta as influências indiretas, estabilizamos a análise às influências indiretas de 5.º grau, ou seja a  $M^5$ , a partir da qual não há modificação da classificação. Obtivemos, assim, uma primeira leitura da influência de fatores de desenvolvimento dos Açores.

Desta forma, aparecem como fatores determinantes de desenvolvimento, com forte conexão entre eles e, conseqüentemente, sobre os quais se deve agir em articulação, os seguintes: a *educação/formação* (que é o fator determinante de evolução), a *aposta em I&D e transferência de tecnologia para as empresas*; a *abordagem glocal* (através de uma análise global conjugada com uma ação local); a *capacidade empreendedora*; a *qualidade*; a *utilização generalizada das TIC*; as *novas formas de organização do trabalho*; a *diversificação da atividade económica*; as *empresas de valor acrescentado* (ver Figura 3).

	Edu/Form	Val acresc	qualidade	divers eco	Divers tur	aquac	Refor Adm	I&D	Red social	saude	ord terr	Demograf	Dispers	Trans Terr	Fund Estr	dec ext	Aut energ	export	Glocal	Trans ext	TIC	elites	primário	Catást	Imiq	
Edu/Form	0	3	3	3	1	0	2	3	1	3	3	3	0	0	1	2	1	3	3	0	3	3	3	2	2	
Val acresc	3	0	3	3	3	P	0	3	0	2	2	2	0	2	1	0	0	3	3	3	2	0	3	3	2	
qualidade	3	3	0	1	3	P	3	3	2	2	1	0	0	2	0	0	3	1	3	3	0	3	1	0		
divers eco	2	3	0	0	2	P	1	3	1	1	2	2	0	2	0	2	0	3	3	2	2	2	3	0	2	
Divers tur	2	1	2	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	2	0	3	3	3	2	1	2	0	2	
aquac	0	P	P	P	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	
Refor Adm	2	0	3	0	0	0	0	1	3	3	3	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3	1	1	3	0	
I&D	2	3	3	3	2	2	3	0	0	3	2	0	0	2	2	1	3	3	3	2	3	2	3	0	P	
Red social	3	0	0	P	0	0	1	0	0	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	
saude	1	0	0	2	1	0	2	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	
ord terr	1	0	1	3	2	P	0	1	2	1	0	3	0	3	0	2	1	1	1	1	2	0	3	1	0	
Demograf	3	1	1	1	0	0	2	1	3	3	3	0	0	3	3	0	1	1	1	3	2	1	3	2	3	
Dispers	2	2	1	3	0	3	0	2	3	3	3	0	1	3	0	3	3	3	3	3	1	2	2	1	1	
Trans Terr	1	0	1	1	2	0	0	1	1	1	2	1	0	0	0	0	P	1	0	1	0	0	2	3	0	
Fund Estr	3	1	2	3	2	P	0	3	0	3	3	1	0	2	0	0	2	2	0	3	2	2	3	0	1	
dec ext	3	1	2	1	1	P	3	1	0	3	1	0	0	3	0	2	2	2	2	2	0	3	0	2	2	
Aut energ	0	1	0	2	0	P	0	0	0	0	2	0	0	P	0	2	0	P	2	P	0	0	2	0	0	
export	1	3	3	3	2	P	0	2	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	2	3	0	2	1	2	1	
Glocal	3	3	3	3	2	P	2	3	1	2	3	0	1	0	1	0	3	0	3	3	3	2	0	0	0	
Trans ext	1	3	1	2	3	0	0	0	1	0	1	0	3	0	0	3	3	1	0	1	0	3	0	0	0	
TIC	3	3	2	2	1	0	3	3	0	3	1	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	1	0	1	1	
elites	1	1	1	1	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	2	0	1	1	0	1	0	1	2	0	
primário	1	1	0	0	1	P	0	1	0	0	2	1	0	1	2	1	0	2	1	2	0	0	0	0	1	
Catást	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	3	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
Imiq	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
Teletra	P	2	1	3	2	1	P	3	3	3	2	3	0	3	0	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	0
ninh emp	1	3	3	3	0	0	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	2	0	2	0	1	0	0	
toxico	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
autonomia	3	0	0	0	0	0	3	2	2	2	3	0	0	1	0	3	2	1	0	2	0	3	0	3	2	
distrib	0	3	2	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	2	3	0	0	3	0	0	0	
Acult	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Geo estr	0	0	0	1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
ambiente	0	0	2	2	3	3	0	0	0	3	0	0	1	2	0	3	2	2	0	0	0	3	3	0	0	
Inf ext	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	
Terc	3	0	0	3	0	0	1	0	1	1	1	1	0	2	0	0	2	1	1	1	1	2	0	1	1	
Glob	P	2	3	2	1	1	1	3	0	3	0	0	0	1	1	1	0	3	3	3	2	1	0	2	1	
Urba	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1	2	2	1	
Rec nat	0	2	2	3	2	P	0	1	0	0	3	0	0	0	2	1	3	3	0	2	0	0	3	3	1	
Cívica	3	0	1	0	0	0	2	0	2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	2	0	
nov com	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	3	0	0	0	0	
brio pro	3	0	3	0	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
Regu trans	0	0	0	3	3	P	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	3	0	0	0	1	0	0	
segu	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	3	0	0	0	0	2	
sect pub	3	0	1	0	0	0	3	2	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	
Airg UE	2	2	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	3	0	2	2	
Imaq	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	
comp RAA	3	0	0	1	1	0	3	2	3	3	3	0	1	0	0	3	1	0	1	0	1	0	1	1	0	
Mass media	3	0	1	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	1	
parti fem	2	0	1	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
empre	P	3	3	3	2	P	2	3	1	1	0	0	0	2	0	0	1	2	2	2	2	2	2	0	0	

© IJFSQR-ETHANCMCM

Figura 2 – Matriz MICMAC de influência direta

	Teletra	ninh emp	toxico	autonomia	distrib	Acult	Geo estr	ambiente	Infi ext	Terc	Glob	Urba	Rec nat	Civica	nov com	brio pro	Regu trans	segu	sect pub	Alrg UE	Imaq	comp RAA	Mass media	parti fem	empre
Edu/Form	3	3	1	3	1	3	1	3	2	3	P	2	3	3	3	3	0	0	1	0	3	3	3	3	3
Val acresc	1	1	0	2	3	3	1	3	2	2	0	1	2	0	2	2	0	0	0	0	3	2	0	3	3
qualidade	2	0	0	2	3	0	1	1	1	1	0	0	2	0	2	3	2	0	2	0	3	2	1	0	1
divers eco	2	1	0	2	3	0	1	3	0	2	0	1	1	1	3	2	1	0	1	0	3	3	1	2	2
Divers tur	2	0	1	1	3	1	1	1	1	2	0	1	2	0	3	3	1	0	0	0	3	1	0	3	3
aquac	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Refor Adm	3	0	0	3	0	0	1	P	0	3	0	0	2	1	1	3	0	1	3	0	3	1	1	0	0
I&D	3	3	0	1	3	0	0	1	1	3	3	2	3	2	3	3	1	1	2	0	3	3	3	1	3
Red social	3	0	2	0	0	2	2	1	2	0	3	0	0	0	2	1	0	0	0	2	0	2	0	2	P
saúde	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	2	0	0	2	1
ord terr	0	2	1	0	2	0	0	0	0	2	0	3	3	1	1	0	2	0	0	0	3	0	0	0	1
Demograf	2	0	1	3	2	1	0	3	0	2	0	2	3	1	1	0	1	1	2	0	1	2	1	2	1
Dispers	3	1	1	3	3	0	0	2	2	1	0	1	3	0	3	0	3	1	3	0	2	3	3	0	2
Trans Terr	0	1	0	0	3	0	2	3	2	1	0	2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	2	1
Fund Estr	1	1	0	1	1	0	0	3	0	2	2	2	2	2	0	0	2	0	2	2	1	1	0	2	3
dec ext	1	0	0	2	1	0	0	2	1	0	3	0	2	0	2	0	3	3	2	3	1	2	2	0	0
Aut energ	0	1	0	P	2	0	3	3	3	0	0	0	3	0	0	0	P	0	0	0	1	1	0	0	2
export	1	1	0	2	2	0	0	2	0	P	0	1	3	2	2	0	2	0	1	0	1	1	0	1	2
Glodal	3	2	1	3	3	0	0	2	P	1	1	1	2	0	1	1	2	1	1	0	2	2	2	1	2
Trans ext	1	2	0	2	3	2	0	0	0	3	3	0	2	1	2	0	3	1	0	0	2	0	1	0	2
TIC	3	2	1	2	2	0	0	0	1	2	3	0	1	3	3	0	0	3	2	0	2	2	3	0	2
elites	0	1	0	3	0	2	1	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	3	3	0	2
primário	0	0	0	1	1	3	0	1	2	1	0	2	2	0	0	2	0	0	0	2	1	0	0	0	1
Catást	0	0	0	1	0	0	0	3	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Imiq	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	P	0	0	1	0	0	0	1
Teletra	0	3	0	0	2	1	0	0	0	3	2	2	0	2	3	2	0	0	P	0	2	1	2	3	3
ninh emp	3	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	2	1	0	0	1	0	1	0	0	1	3
toxico	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0
autonomia	3	0	0	0	2	0	3	3	3	0	0	1	2	3	0	0	3	0	3	0	3	3	0	0	0
distrib	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
Acult	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geo estr	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0
ambiente	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
Infi ext	0	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	2	3	0	0	0
Terc	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	2	0
Glob	2	0	0	1	3	2	2	1	0	0	0	1	1	0	2	0	3	0	1	2	0	3	3	0	1
Urba	1	0	0	0	1	1	0	2	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	2	0
Rec nat	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Civica	0	0	1	3	0	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	3	0	1
nov com	3	0	1	0	3	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
brio pro	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	2
Regu trans	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0
segu	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0	2	2	0	0	0	0
sect pub	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Alrg UE	0	0	0	2	0	1	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Imaq	0	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
comp RAA	1	1	0	3	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2	0	0	1	0	3	0	2	0	2	2	1
Mass media	0	0	0	3	0	3	0	0	1	0	3	0	0	3	1	0	0	0	0	0	3	2	0	1	1
parti fem	2	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1
empre	3	3	0	3	3	0	0	0	2	2	0	0	1	0	3	3	0	0	1	0	3	3	2	0	0

©ULISBETA/MICMAC

Figura 2 – Matriz MICMAC de influência direta (cont.)



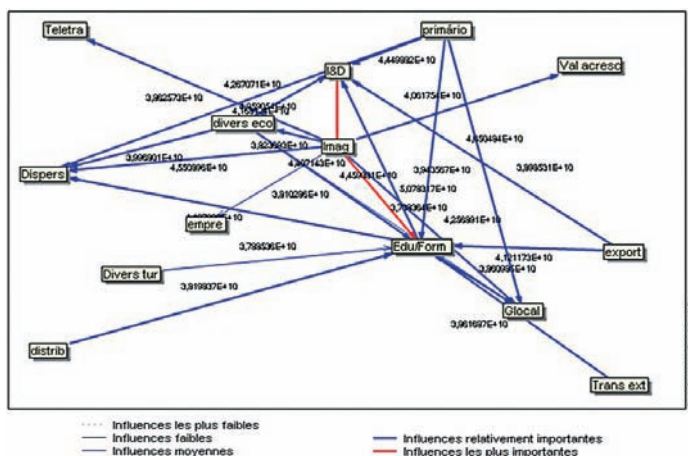


Figura 4 – A educação/ formação com centralidade

### 3.2.2. O jogo de atores

Após vermos sobre que fatores agir, podemos interrogar-nos: E com quem agir? Com que atores contar para agir sobre os fatores determinantes de evolução que detetamos?

Assim, também foi desenvolvida uma análise do jogo de atores, através do MACTOR, a fim de se clarificar com que atores contar, com que atores o Governo dos Açores tem convergências e com que atores pode divergir.

Foram, pois, detetados os seguintes atores com relevância: Governo Regional, Governo da República (central), Universidade dos Açores, Empresas, Trabalhadores, Comissão Europeia, Autarquias, Órgãos e Associações Comunitárias.

O método MACTOR (ver Figura 5) permitiu avaliar a forte convergência com a Comissão Europeia na implementação destas políticas de emprego e qualificação profissional. A utilização destes elementos de compreensão da realidade complexa que é o funcionamento



para o período de operacionalização daquele programa, o número de trabalhadores nos Açores aumentou 18% e o número de desempregados diminuiu 57%; a duração no desemprego foi fortemente reduzida, passando de uma percentagem de 42% de desempregados de longa duração (inscritos no desemprego há mais de um ano) para 20,5%; o número de jovens e de mulheres a trabalhar aumentou, respetivamente, 22% e 41%; o número de trabalhadores nos quadros de pessoal das empresas privadas aumentou 33%, sendo o aumento de 52% para as mulheres; os quadros superiores das empresas aumentaram 53%, sendo o aumento de 121% para as mulheres quadros superiores; o número de trabalhadores altamente qualificados nos quadros das empresas aumentou 67%, sendo o aumento de 299% nas mulheres altamente qualificadas.

Nunca nos Açores, num espaço de tempo equivalente, houve um tal salto no emprego, nomeadamente no emprego qualificado, e em nenhuma outra região ou país se obteve tais resultados na mesma conjuntura.

Dentro do mesmo período, entre 2001 e 2007, a produtividade do setor primário passava de 18.400€ para 23.400€ por trabalhador, no setor secundário passava-se de 15.300€ para 20.800€ por trabalhador e no setor terciário passava-se de 25.800€ para 30.400€.

Como se estruturaram as medidas, os dispositivos, as políticas para o emprego e a qualificação profissional que conduziram a estes resultados?

Aqui também se colocou desde o início a necessidade de implementar políticas de emprego que fossem políticas inovadoras de qualificação profissional.

Este primeiro exercício de prospetiva estratégica regional para o emprego, chamado Formar para Desenvolver, decorreu, então, entre 1997 e 1998, visando detetar sobre que fatores agir para se atingir maiores níveis de emprego qualificado, maior qualificação empresarial e menos desemprego.

Um grupo de análise prospetiva, constituído por 27 elementos, detetou 42 fatores, aos quais foi aplicada, tal como no caso anterior, a metodologia MICMAC. O grupo de trabalho procedeu ao cruzamento das influências entre os 42 fatores, tendo-se interrogado perto de 1800 vezes durante este exercício, preenchendo a matriz (42x42).

Do tratamento efetuado por MICMAC, salienta-se desde logo a grande diferença entre a hierarquia de influência em leitura direta (que denota uma leitura mais intuitiva da realidade) e a hierarquia tendo em conta toda a complexidade que vem dos efeitos de influências indiretas e potenciais.

Assim, verifica-se na Figura 6 que fatores que se encontravam com menor influência em leitura direta, tais como a “criação de dispositivos de formação inicial”, fator n.º 13 em 34.º lugar, ou o fator n.º 39, “antecipação do mercado do emprego”, em 42.º lugar (último), passariam, respetivamente, para 4.º lugar e para 2.º lugar.

Rank.	FACTORES	Dir.	MICMAC
1	19. Política de formação articulada	19	30. Identificação do modelo de desenvolvimento
2	37. Implicação efectiva dos actores da F. Profesion	37	39. Antecipação do mercado de emprego
3	1. Formação continuada ao longo da vida	1	19. Política de formação articulada
4	21. Auditoria e observação da formação	21	13. Criação de um dispositivo de formação inicial
5	32. Adequação de incentivos/prioridades	32	25. Os "bons exemplos" (empresas)
6	20. Descentralização do aparelho de F. Prof.	20	37. Implicação efectiva dos actores da F. Profesion
7	25. Os "bons exemplos" (empresas)	25	42. Desenvolvimento
8	34. Custos de insularidade (transportes, etc)	34	21. Auditoria e observação da formação
9	5. Formação Pós-laboral/nacional	5	29. Criação de legislação adequada
10	42. Desenvolvimento	42	8. Formação de activos
11	2. Formação menos qualificada	2	3. Diversificação da formação
12	40. Taxa de desemprego	40	30. Bolsa de formandos
13	17. Programas adequados às necessidades	17	1. Formação continuada ao longo da vida
14	24. Informação/Divulgação da importância da F.P.	24	32. Adequação de incentivos/prioridades
15	8. Formação de activos	8	12. Certificação e acreditação regional
16	41. Crescimento económico	41	27. Parcerias entre empresas/organismos
17	3. Diversificação da formação	3	5. Formação Pós-laboral/nacional
18	4. Formação geral associada à F. Profissional	4	20. Descentralização do aparelho de F. Prof.
19	7. Cursos de qualificação	7	2. Formação menos qualificada
20	16. Análise do Wlanálise de funções	16	9. Form. c/especialização tecnológica (Q médios)
21	9. Form. c/especialização tecnológica (Q médios)	9	34. Custos de insularidade (transportes, etc)
22	10. Aprendizagem em alternância	10	15. Formação de profissionais de formação profissi
23	6. Med. específicas para grupos desfavorecidos	6	10. Aprendizagem em alternância
24	28. Mecanismos de ligação do formando à empresa	28	7. Cursos de qualificação
25	23. Seleção e orientação criteriosa dos formando	23	17. Programas adequados às necessidades
26	15. Formação de profissionais de formação profissi	15	22. Credibilização da Formação
27	18. Racionalização dos organismos de formação	18	40. Taxa de desemprego
28	35. Saídas profissionais	35	6. Med. específicas para grupos desfavorecidos
29	27. Parcerias entre empresas/organismos	27	31. Medidas de fomento de emprego
30	29. Criação de legislação adequada	29	4. Formação geral associada à F. Profissional
31	33. Criação de empresas	33	24. Informação/Divulgação da importância da F.P.
32	11. Metodologias adequadas	11	28. Mecanismos de ligação do formando à empresa
33	30. Bolsa de formadores	30	41. Crescimento económico
34	13. Criação de um dispositivo de formação inicial	13	16. Análise do Wlanálise de funções
35	14. Bolsa de formandos	14	14. Bolsa de formandos
36	22. Credibilização da Formação	22	35. Saídas profissionais
37	26. Competências potentes do formando	26	23. Seleção e orientação criteriosa dos formando
38	31. Medidas de fomento de emprego	31	26. Competências potentes do formando
39	12. Certificação e acreditação regional	12	18. Racionalização dos organismos de formação
40	36. Identificação do modelo de desenvolvimento	36	11. Metodologias adequadas
41	38. Dignificação das profissões	38	33. Criação de empresas
42	39. Antecipação do mercado de emprego	39	38. Dignificação das profissões

Figura 6 – Hierarquia de influência dos fatores determinantes em leitura direta (1.ª coluna) e em leitura indireta e potencial (2.ª coluna)

A influência de outros fatores como a necessidade de “identificar um modelo de desenvolvimento”, “a auditoria e a observação da formação”, a “bolsa de formadores” e a “diversificação da formação” levariam, num primeiro momento, a que se refletisse sobre as razões da importância destes fatores e, num segundo momento, a que mais rapidamente se tomassem decisões na implementação de um programa de emprego articulado, orientado para medidas que tivessem em conta a importância destes fatores.

Por exemplo, o facto de se considerar importantes, como política de emprego, os dispositivos de formação inicial, levou a que não só se passasse, no período de atuação daquele Plano de Emprego, a uma triplicação das escolas profissionais, como a um aumento dos jovens em formação profissional inicial de 1380%, tendo como consequência uma diminuição de 78% do número de jovens desempregados à procura do primeiro emprego.

Também este facto levou a que se repensasse as políticas de emprego, com um aspeto mais preventivo, de tratamento dos que entram anualmente no mundo do trabalho, assim como no tratamento dos que se encontram no desemprego.

Assim, foi desenvolvida a formação inicial, atingindo os Açores quase um sistema dual, fazendo com que estes dispositivos de formação fossem um pilar importante das políticas de emprego.

Também a nível de estruturas foi criado o Observatório de Emprego, que efetua periodicamente inquéritos junto das empresas regionais, a fim de se conhecer bem as reais necessidades do tecido empresarial em termos de qualificação dos recursos humanos. Este organismo é também responsável pela elaboração de um Sistema de Indicadores de Alerta, para que, antecipadamente, se conheça os setores que vão criar emprego, bem como os que vão destruir emprego. Assim, os cursos de formação profissional só são abertos após verificação das necessidades do tecido empresarial e nenhum curso é aberto se o

Sistema de Indicadores de Alerta detetar que as saídas profissionais daquele curso se fariam num setor que pode vir a estar em dificuldade.

### **3.2.4. Alguns comentários sobre a prospetiva estratégica aqui aplicada**

A experiência destes três exercícios de prospetiva estratégica, efetuados em contextos e em épocas diferentes, bem como os resultados obtidos na sequência da implementação de políticas, dispositivos e medidas que deles decorreram permitem analisar e compreender como podem ser utilizadas as metodologias de prospetiva estratégica para o emprego.

Apesar de reconhecermos poder haver outros fatores que possam ter tido influência, os resultados são de inegável sucesso.

Convém tecermos algumas notas à volta destes exercícios e deste sucesso.

Em primeiro lugar, a metodologia utilizada apresenta-se não só como instrumento de ajuda à decisão, já de si importante, mas também como instrumento de apreensão por um grupo (grupo de análise prospetiva) que, de facto, funciona também como correia de transmissão e *lobby* na sociedade civil de uma visão coerente sobre as políticas a implementar.

No caso da implementação de políticas inovadoras para o emprego, estes exercícios de prospetiva estratégica permitiram que um grupo de decisores e de *opinion-makers* não só apreendessem novas estratégias para o emprego como também se tornassem defensores de políticas inovadoras.

Mais do que a reflexão coletiva, já de si importante, é a visão coletiva, adquirida ao longo de alguns meses de trabalho, que pode conduzir a uma ação compreendida pela coletividade, o que é uma mais-valia enorme.

Mas convém ter em conta, também, alguns outros aspetos que podem ter ajudado neste sucesso.

Desde logo, podemos sublinhar que de nada serve ter uma visão clara sobre o que se deve fazer, que políticas implementar e com quem as implementar, se não se puser em ação o que se analisou. A cadeia de decisão, muito curta, é fundamental.

Para o sucesso da implementação de políticas inovadoras, importa também salientar a importância da interligação entre políticas (de emprego, educativas, sociais e económicas).

#### **4. A caminho das Ciências e da Engenharia da Empregabilidade?**

Cada questão aqui levantada pode ser entendida como um ponto de passagem recomendado para a implementação de políticas de formação de âmbito territorial que tenham um impacto no emprego.

Estas notas aqui apresentadas procuram, também, abrir um debate e uma reflexão e, mais do que mostrar soluções já feitas para a conceção e implementação de políticas de formação e emprego, poderiam ser o início de uma caminhada – que falta fazer ainda – para a estruturação do que poderíamos chamar de Ciências da Empregabilidade, com a consequente dimensão operacionalizante de Engenharia da Empregabilidade, com duas dimensões centrais: a Europa e a Região.

Mas tudo isto leva-nos a várias interrogações.

Desde logo, que papel devem ter as regiões num quadro estratégico europeu, tendo em conta que elas têm a dimensão territorial adequada para agir e, sobretudo, para tornar eficientes as políticas de formação profissional que têm impacto no emprego?

E, também, de que modo desenvolver, ao mesmo tempo, a operacionalidade destas políticas e o seu papel impulsionador de desenvolvimento?

Como resolver alguns antagonismos – aparentes ou reais – que encontramos ao estabelecer estas políticas? Por exemplo, como conciliar e integrar a dimensão macro da visão prospetiva e a dimensão micro da ação local, de respostas individualizadas, até mesmo de pedagogias inovadoras, para que estas políticas sejam eficientes?

Como podem as regiões implementar estas políticas de emprego/formação, numa dupla ligação nacional e comunitária? Como articular as diferentes dimensões em jogo: europeia, nacional, regional e local?

E como conciliar a flexibilidade do mercado de trabalho com a segurança do emprego?

Como elaborar instrumentos regionais de condução destas políticas e de ajuda à decisão?

Como desenvolver metodologias de “prospetiva estratégica territorial” para o emprego?

Estas questões são, assim, um desafio académico, tanto quanto de governação.

## **Referências bibliográficas**

Assemblée des Régions d'Europe. (2010, junho). *The state of regionalism in Europe, an Assembly of European Regions report*. Estrasburgo: Assemblée des Régions d'Europe.

Barbier, J. M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris: PUF.

Barbier, J. M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation: distinctions et articulations. *Education Permanente*, 177, 49-66.

Berne. E. (1972). *What do you say after you say hello?: The psychology of human destiny*. Nova Iorque: Grove Press.

Bettencourt, R. (2010a, março). *A articulação entre políticas de emprego e políticas de formação*. Seminário dinamizado na Universidade dos Açores.

- Bettencourt, R. (2010b, maio). *Métodos de prospectiva na gestão da formação e do emprego*. Seminário dinamizado na Universidade dos Açores.
- Bettencourt, R. (2010c, junho). *Comment les régions participent-elles à la construction européenne? – Les initiatives des régions pour les jeunes*. Intervenção na sessão comemorativa dos 25 anos da Assembleia das Regiões da Europa, Bruxelas.
- Bettencourt, R. (2010d, junho). A prospectiva na estruturação de um Programa Operacional: O caso do Pro-Emprego. *O Jornal Económico*.
- Bettencourt, R. (2010e, julho). *Three case studies on strategic prospective for the implementation of employment policies*. Conferência proferida no World Congress of International Federation of Scholarly Associations of Management, Paris.
- Bettencourt, R. (2010f). Strategic prospective in the implementation of employment policies. *Technological Forecasting & Social Change*, 77(9), 1566-1574.
- Bettencourt, R. (2010g, setembro). Politiques régionales de formation, politiques d'action pour l'emploi? *Education Permanente*, 184, 51-61.
- Comissão Europeia. (2008, outubro). *Programa Operacional do Fundo Social Europeu para os Açores, Pro-Emprego*. Estrasburgo: Comissão Europeia.
- Godet, M. (1991). *Manuel de prospective et de stratégie*. Paris: Dunod.
- Godet, M. (2006). *Creating futures: Scenario planning as a strategic management tool*. Londres: Economica.
- Governo dos Açores. (1998, outubro). *Plano Regional de Emprego da Região Autónoma dos Açores 1998-2006*. Ponta Delgada: Governo dos Açores.
- Governo dos Açores. (2010, outubro). *Plano Regional de Emprego da Região Autónoma dos Açores 2010-2015*. Ponta Delgada: Governo dos Açores.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation emploi – formation*. Paris: La Documentation Française.
- Viallet, F. (1987). *L'ingénierie de la formation*. Paris: Editions d'Organisation.





**FORMAÇÃO,  
RECURSOS HUMANOS E  
EMPREENDEDORISMO:  
QUE OPORTUNIDADES?**



## **Gestão de recursos humanos e empreendedorismo**

**José Keating**

Universidade do Minho

### **Resumo**

A gestão de recursos humanos tem tradicionalmente considerado como sua área de intervenção e investigação a atuação sobre características dos recursos humanos internos de uma organização. No entanto, as pessoas fluem através das organizações, atravessando normalmente várias organizações ao longo da sua vida ativa.

A passagem por organizações singulares altera de forma significativa as características individuais dos recursos humanos: qualificações, experiência e atitudes modificam-se ao longo dos percursos individuais. No entanto, porque este percurso, por definição, acontece através de várias organizações, ele é invisível para as organizações individualmente consideradas e não é, portanto, objeto de reflexão e intervenção por parte da gestão de recursos humanos. Este processo é interessante, quer do ponto de vista económico, quer social, quer psicológico. Ele é de particular relevância se pensarmos no empreendedorismo e nos empreendedores. As pequenas ou as muito pequenas empresas são muito vulneráveis à qualidade dos recursos humanos disponíveis numa sociedade: não tendo capacidade, pelo menos inicialmente, de investir fortemente na formação ou mesmo em bons sistemas de recrutamento, seleção e retenção dos recursos humanos, elas estão dependentes da maior ou menor abundância das características desejáveis no seu contexto próximo.

A constatação desta dependência implica uma reflexão sobre a natureza da responsabilidade social das empresas, no que respeita à capacidade de um tecido económico se regenerar através das iniciativas de empreendedores individuais. E implica também uma reflexão sobre o âmbito adequado das teorias e modelos da gestão de recursos humanos, sugerindo que este âmbito pode e deve ser alargado para integrar, nas práticas de gestão de recursos humanos, práticas de gestão social das carreiras individuais.

## **Introdução**

A gestão de recursos humanos, num sentido lato, abrange todas as atividades que ocorrem nas organizações, privadas ou públicas, com ou sem fins lucrativos, pequenas ou grandes, com ou sem uma função diferenciada de gestão de recursos humanos, e que têm alguns efeitos nas características das pessoas que constituem essas organizações: das mais objetivas – como, desde logo, a sua presença na organização, a sua qualificação e experiência e, ainda, o seu custo – às mais subtis ou difíceis de prever, como a sua capacidade de iniciativa ou criatividade, as expectativas que desenvolvem em relação ao trabalho e, em geral, o seu valor para a organização.

Esta definição lata do que é a gestão de recursos humanos levanta questões complexas e interessantes relativas à responsabilidade social das organizações com alguma relevância, sendo também de equacionar no que respeita à criação de um contexto favorável para as iniciativas individuais que designamos por empreendedorismo. Sucintamente, estas questões andam em torno da compreensão de qual a responsabilidade das organizações singulares no desenvolvimento e manutenção de uma população ativa competente, autónoma e motivada, que participe de forma plena no processo societário de criação de valor e bem-estar.

O consenso prático atual em torno desta questão, tentando aqui uma definição provisória, é que o papel das organizações singulares, e a sua responsabilidade nesta questão, se resume a identificar e localizar as características relevantes para a participação das pessoas naquela organização produtiva. Identificadas essas características, resta-lhes atraí-las, retê-las, desenvolvê-las, na medida das suas necessidades, rentabilizando as pessoas que as têm.

Esta descrição, embora simplista e ignorando a variedade de situações que, na realidade, é possível encontrar nas organizações, sintetiza um aspeto comum a um conjunto de abordagens à gestão de recursos humanos, que merece alguma reflexão, pelas suas implicações não apenas para a forma como as organizações singulares lidam com os seus recursos humanos mas também para a forma como as sociedades definem as suas políticas relativas às relações de trabalho.

Obviamente, nem todas as características relevantes que as pessoas manifestam são responsabilidade direta de organizações singulares. As pessoas têm a sua vida e a capacidade de a governarem, para lá da situação de trabalho. Ora, uma vez que as escolhas que fazem autonomamente nas diversas esferas da sua vida podem influenciar muito as características que manifestam no trabalho, seria excessivo, à primeira vista, carregar as organizações singulares com a responsabilidade dos resultados dessas opções.

No entanto, reconhecemos que o tempo de trabalho, tradicionalmente, abrange à volta de um terço do tempo da população ativa; que, durante esse tempo, o cidadão de pleno direito abdica de parte da sua autonomia e se submete a ordens, decisões e modos de cooperação sobre os quais não tem necessariamente um grande controlo; que estes decorrem, no geral, de decisões tomadas por cidadãos como ele, que não foram eleitos nem fazem parte do seu círculo natural de relações familiares ou de amizade, mas que, por razões várias, se encontram numa situação de poder naquele contexto; e que todo esse

tempo de atividade orientada tem efeitos também importantes nas suas características como pessoa e como participante numa organização. Vale a pena tentarmos compreender se estas constatações têm alguma implicação para a questão central que estamos a tentar clarificar.

### **1. Influência da experiência de trabalho sobre as características individuais**

Começando pelo início: qual é o efeito da experiência do trabalho sobre as pessoas? Se o trabalho não tem qualquer efeito sobre características relevantes dos indivíduos, então a resposta à questão central deste texto é simples: façam o que fizerem as organizações quanto a isto, elas não serão intervenientes no processo, portanto não fará grande sentido falar da sua responsabilidade neste aspeto.

A investigação psicológica sobre as reações dos indivíduos ao trabalho, no entanto, sugere uma imagem diferente: a experiência do trabalho tem uma forte influência sobre características individuais relevantes para esta discussão, tais como a motivação para o trabalho, o bem-estar na vida ou a saúde mental. Estes efeitos, além disso, são detetados de forma consistente há bastante tempo e de formas diferentes. Por exemplo, um estudo epidemiológico realizado em meados do século passado por Walker e Guest (1979/1952), que abrangeu alguns milhares de trabalhadores em linhas de montagem, relata uma incidência superior ao normal de perturbações neuróticas nesta população. Este estudo insere-se numa linha de investigações anteriores, sobre os efeitos do chamado trabalho taylorizado, cuja origem podemos situar nos estudos sobre a fadiga, iniciados durante a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial em Inglaterra (Myers, 1977/1925), que apontam sistematicamente para o efeito negativo, quer em termos de produtividade, quer em termos de atitudes face ao trabalho, de tarefas monótonas e repetitivas sobre as pessoas que os executam.

Com o desenvolvimento ulterior de teorias da motivação em geral e da motivação para o trabalho, estas preocupações com os efeitos do trabalho sobre as pessoas encontram uma tradução mais clara em termos de processos psicológicos subjacentes. No que respeita especificamente às reações face ao trabalho, em geral e já não apenas o trabalho industrial taylorizado, estes estudos evidenciam a importância para o ser humano de formas de organização do trabalho que mobilizem processos psicológicos mais complexos, como tomar decisões sobre o processo de produção, avaliar o seu próprio trabalho, interagir com outras pessoas e mobilizar competências variadas na execução das tarefas necessárias (Boonzaier, Ficker, & Rust, 2001; Hackman & Lawler, 1971). Em paralelo, desenvolveram-se conceitos e modelos relativos à motivação humana que retomam e desenvolvem a importância, por exemplo, das experiências de competência, autonomia e de relacionamento social, não só no trabalho mas nas variadas esferas da vida, para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar a variados níveis (Ryan & Deci, 2000).

Sem abordar detalhadamente estes desenvolvimentos, o que eles parecem sugerir de forma credível é que a nossa capacidade de realização e de participação motivada nas várias esferas da vida, incluindo obviamente o trabalho, não é puramente uma capacidade individual estática, com a qual nascemos e que não pode ser desenvolvida, mas que as experiências por que passamos a podem modificar de forma importante, e que a experiência persistente de situações em que o exercício das nossas competências, da nossa autonomia e da nossa capacidade de relacionamento social é severamente limitado pode degradar esta nossa capacidade.

Esta conclusão é suficientemente credível e fundamentada para continuarmos o nosso raciocínio sobre a questão central, enunciada acima: se o que as organizações fazem não é inócuo para as características disponíveis na população ativa, então a questão da responsabilidade

coloca-se, e o problema da gestão de recursos humanos não é tão simples como o consenso descrito acima parece assumir. Não resulta daqui imediatamente uma necessidade imperiosa de alterar a forma como as organizações singulares lidam com os seus recursos humanos, mas pelo menos faz sentido averiguarmos se esta conclusão modifica algum aspeto do problema central da responsabilidade social das organizações no que respeita aos seus recursos humanos.

## **2. A gestão de recursos humanos: Processos locais e impactos globais**

Vale a pena focarmos agora a gestão de recursos humanos, para compreendermos algo da sua natureza e de como as constatações feitas até ao momento se podem articular com o problema central.

Tal como descrito brevemente na introdução a este texto, independentemente das formas como se organiza a função de gestão de recursos humanos, ela responde a necessidades comuns a todas as organizações no que respeita a recursos humanos: atrair, reter, adaptar às necessidades da empresa e avaliar (Fombrun, Tichy, & Devanna, 1984).

Esta visão da natureza da gestão de recursos humanos foi, e é ainda, muito marcante na definição deste campo. Ela sintetiza um número enorme de atividades com nomes diversos e define, ao mesmo tempo, o essencial desta gestão. A existência de especialistas em gestão de recursos humanos ou a existência de uma função diferenciada não são condições necessárias para que estas atividades sejam realizadas. No entanto, é difícil ver como poderia existir uma organização se alguma destas atividades não estivesse presente.

É interessante notar que a avaliação dos impactos do trabalho nas pessoas, que estivemos a ver com algum pormenor anteriormente, não consta desta lista de atividades essenciais. De facto, esta avaliação

não é essencial para a viabilidade das organizações singulares: mesmo que, quando terminam uma relação de emprego, as pessoas estejam menos capazes de contribuir positivamente para qualquer organização produtiva, este problema já não afeta a organização que o criou. Especulando um pouco sobre o que poderá resultar daqui ao nível da sociedade, este processo, a ter uma expressão significativa, teria impactos diferentes em diferentes organizações. Os seus impactos poderão não ser evidentes para organizações com razoável capacidade de realização das tarefas essenciais da gestão de recursos humanos que descrevemos acima, nomeadamente a capacidade de atração e retenção dos recursos humanos. Mas se, por alguma razão, esta capacidade de atração e retenção dos recursos humanos não existir bem desenvolvida em algumas organizações, estes impactos negativos terão tendência a concentrar-se nestas organizações porque as pessoas com as características mais interessantes serão preferencialmente recrutadas pelas organizações mais capazes de as atrair.

Estas considerações são em grande parte especulativas, é certo, e provavelmente este tipo de processos, a existir, interage com outros processos, sendo, de alguma forma, modificado. No entanto, se pudermos demonstrar que tipos específicos de organizações seriam particularmente afetados por este processo, a sua existência e impactos reais deixam de ser mera especulação inconsequente e tornam-se questões importantes de clarificar.

Regressando às nossas questões iniciais, é de facto identificável um grupo específico de organizações, as pequenas e muito pequenas empresas, para o qual o recrutamento e manutenção de recursos humanos qualificados é um dos maiores problemas (Cardon & Stevens, 2004). A nossa própria investigação sobre práticas de recursos humanos em pequenas empresas deteta o mesmo tipo de problemas e mostra que eles resultam de esta gestão ser feita de forma reativa, internamente pouco integrada e sem a capacidade de harmonizar diferentes tipos

de práticas (por exemplo, dificuldade em articular a formação com a gestão de vencimentos, resultando na saída das pessoas qualificadas pela empresa) (Keating, Almeida, & Silva, 2000). É de notar que, quando falamos de empreendedorismo, é normalmente deste tipo de empresa que estamos a falar.

Assim, é possível que formas de utilização dos recursos humanos que degradam algumas das suas características desejáveis estejam, de facto, a contribuir para um ambiente menos favorável a iniciativas em pequena escala, que se reconhece serem uma componente importante na inovação e desenvolvimento de um sistema económico.

### **3. Responsabilidade social e gestão de recursos humanos**

Regressando à questão da responsabilidade social com que se iniciou esta reflexão, é importante reconhecer que a gestão de recursos humanos, embora tenha efetivamente uma dimensão local, circunscrita à organização particular, interage com processos a nível da sociedade global, embora de formas pouco evidentes, mas provavelmente relevantes. Aponto dois aspetos desta interação que me parecem interessantes mas mal conhecidos:

– cada organização particular influencia as pessoas que constituem a população ativa de um país, desenvolvendo, mantendo ou degradando as suas características individuais, não sendo bem conhecido o grau em que esta influência opera ao nível da sociedade;

– cada organização particular é afetada pelos investimentos na qualificação dos recursos humanos feitos por outras entidades (como, por exemplo, outras empresas, o sistema de ensino, as próprias pessoas), de modo ainda não inteiramente compreendido.

Estas questões não são triviais, pois, como vimos, podem criar dificuldades, concentradas nos tipos de organização mais importantes

para a renovação do tecido produtivo de uma sociedade. Assim, é necessário compreender se este tipo de processos é suficientemente importante para obrigar a um alargamento do conceito de responsabilidade social das empresas, no sentido de abarcar a sua responsabilidade sobre o que se passa com os recursos humanos que influenciou, depois de estes saírem.

Este alargamento da noção de responsabilidade social equivale a um alargamento da noção de gestão de recursos humanos. Eventualmente, a noção centrada na organização poderá ser complementada com uma noção que englobe também tudo o que se passa com os recursos humanos das organizações quando estão fora dessas organizações.

### **Referências bibliográficas**

- Boonzaier, B., Ficker, B., & Rust, B. (2001). A review of research on the Job Characteristics Model and the attendant job diagnostic survey. *South African Journal of Business Management*, 32(1), 11-34.
- Cardon, M. S., & Stevens, C. E. (2004). Managing human resources in small organizations: What do we know? *Human Resource Management Review*, 14(3), 295-323.
- Fombrun, C. J., Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1984). *Strategic human resource management*. Nova Iorque: Wiley.
- Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55(3), 259-286.
- Keating, J. B., Almeida, H. L., & Silva, I. S. (2000). *Análise das práticas de gestão de recursos humanos na região norte de Portugal*. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- Myers, C. S. (1977/1925). *Industrial Psychology*. Nova Iorque: Arno Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Verser, T. G. (1987, setembro). Owners' perceptions of personnel problems in small business. *Mid-American Journal of Business*, 2(2), 13-17.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Nova Iorque: Wiley.
- Walker, C. R., & Guest, R. (1979/1952). *The man on the assembly line*. Nova Iorque: Arno Press.

## **O papel da formação de gestores de recursos humanos no desenvolvimento das estruturas de conhecimento sobre gestão**

**Lurdes Neves**

Universidade do Porto

**Filomena Jordão**

Universidade do Porto

### **Resumo**

O papel dos atores organizacionais, enquanto agentes de definição organizacional, e, concretamente, o papel dos gestores, assenta no desenvolvimento de estruturas de conhecimento ou esquemas cognitivos para determinado domínio informacional, na base dos quais funciona e lhes proporciona experiência específica (Walsh, 1995). Os gestores são atores organizacionais que têm poder formal para influenciar de forma decisiva as interpretações e os pensamentos organizacionais ou para formular a interpretação da organização (Daft & Weick, 1984). O mesmo se passará com o gestor de recursos humanos, cujas escolhas afetarão, sobretudo, estruturas de conhecimento e alternativas de ação que se definirão desde a sua formação de base, as quais pretendemos compreender, através do entendimento do papel da formação que receberam.

Neste estudo, pretendemos explorar o papel que a formação académica de estudantes de Gestão de Recursos Humanos tem no desenvolvimento das suas estruturas de conhecimento sobre a gestão, numa universidade privada portuguesa. Mais especificamente, procurámos explorar a relação entre as estruturas coletivas de conhecimento sobre gestão dos estudantes do 1.º e do último ano da licenciatura e as dos respetivos docentes e induzir, a partir daqui, a influência da formação no conhecimento que os estudantes constroem sobre gestão.

Utilizámos a metodologia de mapeamento cognitivo para representar graficamente as estruturas do conhecimento sobre gestão dos estudantes e dos professores. Realizámos entrevistas a 19 professores e a 18 estudantes do 1.º e do último ano do curso de gestão de recursos humanos e explorámos os respetivos modelos de conhecimento utilizando o programa *Decision Explorer*®.

Os resultados mostraram algumas diferenças relacionadas com a complexidade do conteúdo dos mapas dos estudantes, revelando os mapas dos estudantes do último ano um conhecimento mais elaborado e mais abrangente sobre a gestão. Além disso, as estruturas de conhecimento acerca de gestão dos estudantes do 1.º ano estavam mais próximas da Teoria X do que as dos estudantes do 4.º ano. Verifica-se, assim, uma mudança das estruturas de conhecimento ao nível das teorias sustentadas, ou seja, efetivamente os estudantes aprendem com os professores, ao longo da sua formação base em gestão de recursos humanos, a importância da adoção dos pressupostos partilhados pelas teorias Y e Z, em detrimento dos pressupostos mais próximos da Teoria X, que são mais valorizados no início do curso.

Os resultados deste estudo suportam, ainda, a ideia de que a formação académica (ao nível da licenciatura) dos gestores de recursos humanos detém um papel crucial no desenvolvimento das suas estruturas do conhecimento sobre a gestão.

## **Introdução**

No que se refere aos gestores de recursos humanos, enquanto atores organizacionais, podemos considerar que “a tarefa da gestão é interpretar os objectivos propostos e transformá-los em acção empresarial, através de planeamento, organização, direcção e controlo de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da empresa, a fim de atingir esses mesmos objectivos” (Teixeira, 2005: 3). Os gestores são,

numa definição sintética, os “responsáveis por fazer com que o sistema organizacional funcione” (Daft & Steers, 1986: 12).

De referir que cada gestor apresenta diferenças ao nível dos estilos de gestão implementados, como acrescenta McGregor (1960), contrastados nas teorias X e Y. Posteriormente, William Öuchi (1982) propôs o que designou de Teoria Z, em substituição da Teoria Y, que na altura representava o modelo mais avançado da vida empresarial. Esta teoria enfatiza o facto de o sucesso da gestão estar ligado à motivação humana e não simplesmente ao desenvolvimento da tecnologia dos processos produtivos que se encontram em constante aperfeiçoamento pelo próprio homem.

Tentaremos explorar, ainda, o papel que a formação desempenha no desenvolvimento desses diferentes estilos de gestão (McGregor, 1960, 1971; Öuchi, 1982), nomeadamente no que concerne à análise de teorias diferenciadas sobre os recursos humanos de uma organização.

Se concebermos os gestores como “aprendentes” na organização e a atividade da gestão como uma forma de “aprendizagem”, poderemos também encorajar a análise de ações com efeito no vocabulário organizacional e no processo de atribuição de sentido (Schwandt, 2000). Através da compreensão do processo de atribuição de sentido, poder-se-á ainda desenvolver condições de aprendizagem adequadas e práticas de formação adaptadas aos gestores.

Os processos de aprendizagem poderão, ainda, distinguir-se dos processos de formação. Enquanto estes últimos respeitam as finalidades estratégicas da organização e consubstanciam o sentido a dar às práticas dos atores com vista à sua prossecução, os processos de aprendizagem estão mais diretamente relacionados com os fatores pessoais que intervêm na construção do conhecimento e se adequam à construção do sentido das ações pessoais e intencionais (Ceitil, 2002, cit. in. Neves, 2003) dos atores envolvidos. O processo de formação utilizado poderá, pois, contribuir para a mudança dos modelos de gestão

que os indivíduos utilizam, de acordo com os seus fatores pessoais, e que permitem interpretar e prever os acontecimentos do seu meio.

Neste trabalho, procederemos, inicialmente e de uma forma muito sucinta, à abordagem da dimensão cognitiva do estudo das organizações e da gestão, sua perspetiva histórica, e à apresentação dos modelos teóricos desenvolvidos no âmbito da vertente cognitiva/ interpretativa e construtivista da realidade organizacional, ou seja, daquela que valoriza a dimensão sociocognitivamente construída dessa mesma realidade.

Iremos, ainda, explorar o conceito de gestor e analisar o papel que a formação poderá desempenhar, concretamente, na sedimentação/ construção das estruturas de conhecimento sobre gestão. De forma a dar continuidade ao estudo de Jordão (1998), pretendemos, pois, explorar as estruturas de conhecimento dos estudantes de Gestão de Recursos Humanos e proceder à sua comparação com as dos respetivos docentes, bem como analisar em que medida a formação está na origem do conhecimento evidenciado ou em que medida a formação funciona como veículo da sua transmissão.

Seguidamente, apresenta-se o estudo empírico realizado com o objetivo de compreender o papel desempenhado pela formação de gestores de recursos humanos no desenvolvimento das suas estruturas de conhecimento sobre a gestão. Concretamente, serão analisadas e comparadas as estruturas cognitivas dos estudantes de Gestão de Recursos Humanos e dos respetivos professores, em dois momentos distintos da licenciatura (1.º e último ano), através do programa *Decision Explorer*®, que permitiu a análise dos dados obtidos e a realização dos respetivos mapas individuais e coletivos.

De forma a induzir o desenvolvimento das estruturas de conhecimento sobre gestão que os estudantes coletivamente sustentam, privilegiou-se ainda o paralelismo destas com as representações cognitivas coletivas que os seus próprios professores/ formadores detêm acerca da gestão.

## 1. Enquadramento teórico

O enfoque principal dos estudos sobre o papel das cognições na gestão organizacional, ao nível individual, tem sido no gestor, bem como na compreensão do seu pensamento enquanto desenvolve as tarefas de gestão (Schneider & Angelmar, 1993, cit. in Cammock, Goodhew, & Hamilton, 2005). Por este motivo, centramo-nos na análise das estruturas de conhecimento do gestor dos recursos humanos e podemos considerar que a gestão constitui o subsistema ou a parte da organização que é responsável pela direção e coordenação das suas diferentes partes ou subsistemas (Daft & Steers, 1986; Katz & Khan, 1966, 1987; Mintzberg, 1982, 1990).

De acordo com a abordagem interpretativa e construtivista das organizações que norteia o nosso estudo, o papel dos gestores é também visto como o de gestor de símbolos e interpretações, desempenhando eles um papel importante na descodificação e interpretação dos acontecimentos do meio e da sua tradução em ações organizacionais. Todavia, a informação que os gestores têm que tratar é “extremamente complexa, ambígua e imponente” (Walsh, 1995), daí que tenham de a confrontar “com as suas estruturas de conhecimento para representar a informação proveniente do mundo”, que “impossibilita a tomada de decisão e resolução dos problemas” (*idem*).

McGregor, desde a década de sessenta, salienta a existência de profundas diferenças nos estilos de gestão e de interpretação dos acontecimentos, que dependem, precisamente, da visão/ teorias que o gestor tem em relação aos seus subordinados, ou seja, todos os atos de gestão assentam em assumpções, generalizações, hipóteses ou teorias (McGregor, 1960: 6).

O autor define duas teorias possíveis de interpretação da gestão: a Teoria X, relativa à “Visão tradicional de gestão e controlo”, e a Teoria Y, que nos remete para a “Integração dos objetivos individuais

e organizacionais”. O princípio central da Teoria X será o da *direção* e do *controle* através do exercício da *autoridade*, considerando que as pessoas precisam ser forçadas, controladas, dirigidas e ameaçadas com punições, para obter delas o esforço adequado para o alcance dos objetivos organizacionais, sendo os planos de incentivos pessoais assentes, quase exclusivamente, no pressuposto de que “o que as pessoas querem é dinheiro” (McGregor, 1960). Já o princípio central da Teoria Y é o da *integração* e baseia-se na necessidade de criação de condições tais que os membros da organização possam criar os seus próprios objetivos e orientem mais facilmente o seu esforço para o sucesso da empresa. Pressupõe que as pessoas não são por natureza passivas ou resistentes às necessidades da organização. Posteriormente, William Öuchi (1982) propôs o que designou de Teoria Z, em substituição da Teoria Y, que na altura representava o modelo mais avançado da vida empresarial. Na verdade, é hoje uma prática que redescobre o ser humano e permite a liberdade de expressão e a participação na vida das empresas. Esta teoria enfatiza o facto de o sucesso da gestão estar ligado à motivação humana e não simplesmente ao desenvolvimento da tecnologia dos processos produtivos que se encontram em constante aperfeiçoamento pelo próprio homem.

## **2. O papel da formação no desenvolvimento das estruturas de conhecimento**

No seguimento das considerações de Walsh de que os “investigadores têm de compreender como as estruturas de conhecimento se desenvolvem, para que possam orientar a formação ou as medidas correctivas de modificação de determinada estrutura cognitiva” (Walsh, 1995: 282), iremos desenvolver um modelo que tentará explicar os processos que têm vindo a ser referenciados, procurando compreender

como a formação poderá contribuir para a reorganização das estruturas cognitivas.

### **3. Da atribuição de sentido à aprendizagem**

Partindo do princípio de que o processo de *sensemaking* significa criar o ambiente através de um fluxo de experiências individuais e grupais localizadas no espaço e no tempo do processo cognitivo (Ferreira et al., 2001), poderemos considerá-lo também como um ato de aprendizagem que contribui para a construção do conhecimento a partir das experiências adquiridas e que interfere também na mudança das estruturas e dos processos cognitivos. Já as experiências reconstruídas através do processo de aprendizagem poderão, pois, ser adquiridas em contexto de formação, uma vez que a formação poderá constituir um meio de transmissão de diferentes experiências de aprendizagem.

Na perspectiva de Argyris e Schön (1978: 18), a aprendizagem é concebida, nos termos da Teoria de Kelly, como um processo hipotético-dedutivo em que as hipóteses/ alternativas comportamentais poderão ser formadas, testadas e modificadas. Ou seja, a formação/ construção ou reconstrução de uma *teoria de ação* é, por si própria, um processo de aprendizagem (Argyris & Schön, 1978: 18). Se considerarmos a interação entre as *teorias de ação* e o comportamento, deveremos investigar as suas tendências em vez de analisarmos apenas as suas propriedades em determinado momento (como veremos no nosso estudo empírico). Para tal, torna-se relevante se as teorias e os pressupostos criados constituem constrangimentos ou facilitadores da ação, ou seja, torna-se determinante saber qual o seu valor e determinar a sua eficácia e consistência interna (o que significa ausência de autocontradição) comparativamente com as suas *teorias abraçadas* relativamente a determinado fenómeno (Argyris & Schön, 1978: 20).

A aprendizagem envolve modificações baseadas na experiência, o que possibilita a transformação de alguns dos elementos das *teorias de ação*, como as normas, as estratégias ou os pressupostos base das ações (Argyris & Schön, 1978: 18). Poderemos, então, distinguir três tipos de aprendizagem: a *aprendizagem em circuito simples* (*simple loop learning*), em que podemos aprender a adotar estratégias de ação congruentes com as normas da ação; a *aprendizagem em circuito duplo* (*double loop learning*), em que podemos aprender a modificar as nossas normas de ação; e a *aprendizagem em circuito triplo*, em que o sujeito aprende a modificar ou a desenvolver a sua forma de aprendizagem, a tirar as lições da experiência, sendo um circuito que contribui para melhorar o funcionamento dos circuitos precedentes.

Conceber os gestores como “aprendentes” na organização e a atividade da gestão como uma forma de “aprendizagem” poderá também encorajar à análise de ações com efeito no vocabulário organizacional e no processo de atribuição de sentido, a fim de se criarem condições para a existência de um discurso racional (Schwandt, 2000). Analogamente, através da compreensão do processo de atribuição de sentido, poder-se-á potenciar as condições ideais de aprendizagem dos gestores.

#### **4. Da aprendizagem ao processo de formação**

Os processos de formação e os processos de aprendizagem articulam-se no espaço organizacional de forma interativa, sendo por vezes erradamente considerados como uma mesma coisa (Ceitil, 2002 cit. in. Neves, 2003). Enquanto os processos de formação respeitam as finalidades estratégicas da organização e consubstanciam o sentido a dar às práticas dos atores com vista à sua prossecução, os processos de aprendizagem dizem respeito aos fatores pessoais que intervêm

na construção do conhecimento, adequam-se à construção do sentido das ações pessoais e relacionam-se com a responsabilidade individual pela ação intencional (*idem*). Deste modo, poder-se-á concluir que a prática das ações de formação adquirida pelos formadores gera nos mesmos a transformação da sua experiência e, conseqüentemente, do seu conhecimento.

Genericamente, o processo de formação diz respeito à construção<sup>1</sup>, formal ou informal, de conhecimentos ou à adoção de atitudes e comportamentos relevantes para o desempenho de uma função, bem como para o desenvolvimento pessoal e organizacional. O processo de formação engloba então, por um lado, a reciclagem ou atualização de conhecimentos adquiridos anteriormente e, por outro, o reforço de atitudes e comportamentos desejáveis no contexto organizacional (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2001).

O processo de formação utilizado poderá, pois, contribuir para a mudança dos modelos de gestão que os indivíduos utilizam e que permitem interpretar e prever acontecimentos no seu *meio*. Esta mudança, por sua vez, pode suportar-se no facto de as estruturas de conhecimento não serem estáticas, mas formadas e moldadas pela experiência (Schneider, 1993). Daí que os processos cognitivos se diferenciem em função da experiência e da complexidade das tarefas realizadas, bem como do tipo de informação (teórica ou prática) adquirida (Walsh, 1989, cit. in Schneider, 1993) e dos processos de recuperação mnésica usados (Walsh & Ungson, 1991, cit. in *ibid.*).

Partindo de pressupostos inegavelmente cognitivistas, ou seja, que visam a compreensão de processos mentais superiores, tais como as estruturas de conhecimento dos gestores de recursos humanos, concluímos que tais processos não assentam apenas em

---

<sup>1</sup> Na literatura é frequente o termo “aquisição” de conhecimento, que poderá aproximar-se do significado atribuído a *armazenamento da informação*. Dado que assumimos uma perspetiva construtivista, optámos por recorrer ao termo “construção” do conhecimento.

treinos repetitivos, suficientes para a aquisição de gestos, técnicas e conhecimentos simples. Os processos em causa envolvem, pois, a modificação de representações cognitivas e, conseqüentemente, de estruturas, capacidades e estratégias, através da formação, conforme vimos no seguimento da perspectiva de Bouëdec (1988).

### **5. Um modelo explicativo do papel da formação na reorganização das representações cognitivas e no desenvolvimento de estruturas/ capacidades e estratégias de ação**

A influência da cognição (enquanto resultado e processo) no desempenho assume relevância para educadores e formadores na área da gestão. Contribuir para a aprendizagem da gestão e para a aquisição de competências e melhoria do desempenho constitui, claramente, o objetivo principal para a maioria dos educadores na área da gestão (Lyons, 2004).

Com vista à explicitação e aprofundamento do conhecimento acerca desta temática, adotaremos a perspectiva de Bouëdec (1988) para a melhor compreensão do papel da formação na reorganização e reconstrução das representações cognitivas, que, segundo o autor, se articulam em função de três pólos: 1) as representações cognitivas 2) as estruturas mentais/ capacidades e 3) as estratégias.

Analiticamente, os conceitos de “representações cognitivas” e de “estruturas mentais/ capacidades” apresentam um significado de natureza diferenciada consoante as perspectivas dos diferentes autores (Bouëdec, 1988; Walsh, 1995; Schneider, 1993). A definição do conceito de “representações cognitivas” apresentada por Bouëdec (1988) assemelha-se à designação de “estruturas cognitivas” de Walsh (1995) e de Schneider (1993), que, por sua vez, se distingue da terminologia de “estruturas mentais/ capacidades” (Bouëdec, 1988). Estes últimos

conceitos remetem-nos, atualmente, para a definição de competência desenvolvida por Le Boterf (2004).

Em síntese, o conceito de “estruturas cognitivas” (Walsh, 1995; Schneider, 1993) ou “representações cognitivas” (Bouëdec, 1988) ou “de conhecimento” ou “esquemas” poderá conceber-se como o conhecimento subjetivo definido a partir das elaborações pessoais mais ou menos semelhantes que os indivíduos vão construindo ao longo da sua experiência vivencial e que utilizarão na interpretação de situações idênticas às que lhe deram origem (Schneider, 1993). Já a terminologia de “estruturas mentais/ capacidades”<sup>2</sup> de Bouëdec (1988) aproxima-se mais da definição do conceito de competência (Le Boterf, 2004). Finalmente, o conceito de “estratégias de ação” constitui a organização unificadora dos conceitos anteriormente referidos, ou seja, das “representações cognitivas” e das “estruturas mentais/ capacidades” (Bouëdec, 1988), que remete para a forma habitual de agir em função das possibilidades (capacidades) do indivíduo e das ideias (representações) que faz de uma determinada situação e também para o significado atribuído ao conceito de *scrip* (Gioia & Manz, 1985), que “retém o conhecimento de sequências esperadas de comportamentos, ações e acontecimentos” (Gioia & Manz, 1985: 529).

Considerando a possibilidade de alterar as representações cognitivas mais primitivas, teremos que admitir, pois, a possibilidade de ser necessária uma intervenção específica (ao nível do inconsciente) não enquadrável na competência da formação, ou seja, na aceção que conhecemos deste termo, enquanto construção formal ou informal de conhecimentos e adoção de atitudes e comportamentos relevantes

---

<sup>2</sup> Bouëdec (1988) utiliza indiferenciadamente os termos “estruturas” e “capacidades”, atribuindo-lhes o significado de “aptidão”(cf. Bouëdec, 1988: 46), como se descreve ao longo do capítulo. Atualmente, o termo aptidão é ainda comparável ao de competência. Le Boterf (2004) acrescenta que, segundo as organizações e os contextos de trabalho, a competência requerida refere-se a “um saber fazer em situação de trabalho” e a um “saber agir em situação de trabalho” (Le Boterf, 2004: 31).

(Camara, Guerra, & Rodrigues, 2001). Analogamente, as representações que são características da nossa cultura ou da nossa civilização, mais enraizadas e que vamos assimilando desde a infância, dificilmente poderão ser alteradas através da formação (Walsh, 1995).

Especificamente no que concerne às representações mais antigas na história individual, mas que são fruto da educação escolar, de acordo com Bouëdec (1988), poder-se-á prever que sejam passíveis de alteração em presença de determinadas condições específicas. Através de estudos empíricos referidos pelo autor, é possível inferir que o conteúdo dos conhecimentos escolares contribui para modelar as nossas representações, sabendo-se também que o grau de integração desses conhecimentos pode ser em maior ou menor intensidade, como, aliás, foi demonstrado pela epistemologia de Bachelard (1981, cit. in. Bouëdec, 1988), que conclui que os conhecimentos triviais com maior antiguidade podem concorrer com os conhecimentos científicos no universo mental.

Também as representações construídas ao longo da vida profissional e, genericamente, ao nível social (conjugal, associativo, cívico, etc.), com menor antiguidade, para Bouëdec (1988) serão, sem dúvida, mais facilmente modificáveis do que as nossas representações mais primitivas.

No nosso ponto de vista, poderemos concluir que o gestor, por ser um “intérprete privilegiado da realidade organizacional” (Jordão, 1998: 85), necessita igualmente de formação estruturada que permita a construção/ reconstrução das suas estruturas de conhecimento, as quais condicionam o processamento e interpretação da informação (Walsh, 1995) e influenciam o processo de tomada de decisão, uma vez que a relação entre as origens e as consequências das representações dos gestores é dinâmica.

Desta forma, os “investigadores deverão compreender como as estruturas de conhecimento se desenvolvem, para que possam orientar

a formação ou as medidas correctivas de modificação de determinada estrutura cognitiva” (Walsh, 1995: 282).

Para conseguir ultrapassar as dificuldades que a complexidade de informação lhe apresenta, o gestor desenvolve estruturas de conhecimento ou esquemas cognitivos para determinado domínio informacional, na base dos quais funciona e que lhe proporcionam experiência específica (Walsh, 1995). Os gestores são atores organizacionais que têm poder formal para influenciar de forma decisiva as interpretações e os pensamentos organizacionais, ou para formular a interpretação da organização (Daft & Weick, 1984). O mesmo se passará com o gestor de recursos humanos, cujas escolhas afetarão, sobretudo, estruturas de conhecimento e alternativas de ação, que se definirão desde a sua formação de base, as quais pretendemos compreender através do entendimento do papel da formação que receberam.

Este estudo empírico pretendeu explorar, em concreto, o papel da formação dos gestores de recursos humanos no desenvolvimento das suas estruturas de conhecimento sobre gestão.

Mais especificamente, pretendemos:

- compreender e modelar, ou seja, representar graficamente a estrutura do conhecimento coletivo sobre gestão que os estudantes de cada um dos anos selecionados da licenciatura partilham;
- compreender e modelar, ou seja, representar graficamente a estrutura do conhecimento coletivo sobre gestão que os professores de cada um dos anos selecionados da licenciatura partilham;
- comparar as estruturas de conhecimento coletivo sobre gestão construídas por formandos do 1.º e do último ano da licenciatura;
- comparar as estruturas de conhecimento coletivo sobre gestão construídas por estudantes e pelos respetivos professores de cada um dos anos selecionados da licenciatura.

De acordo com os objetivos enunciados, as questões base da nossa investigação foram as seguintes:

1. Quais as teorias implícitas sobre a gestão (X, Y ou Z) que coletivamente são desenvolvidas pelos estudantes (do 1.º e do 4.º ano) de Gestão de Recursos Humanos?

2. Como se relacionam as estruturas de conhecimento partilhado pelos estudantes (do 1.º e do 4.º ano) e respetivos professores de cada ano da licenciatura de Gestão de Recursos Humanos?

3. Quais as teorias implícitas sobre a gestão (X, Y ou Z) que coletivamente são desenvolvidas pelos professores (do 1.º e do 4.º ano da licenciatura) de Gestão de Recursos Humanos? Existirá alguma influência na complexidade das teorias desenvolvidas de acordo com a área de proveniência/ percurso profissional do respetivo docente?

## **6. Metodologia**

### **6.1. Desenho de investigação**

Tratou-se de um estudo não-experimental, exploratório e transversal (Yin, 2003a, 2003b). Pôde-se considerar também um estudo *indutivo*, quanto à perspetiva analítica, e *qualitativo*, no que respeita aos dados recolhidos através das entrevistas efetuadas aos alunos e respetivos professores, que se centraram, sobretudo, na relação de um número restrito de sujeitos com o seu contexto de vida.

### **6.2. Sujeitos**

Participaram neste estudo 35 sujeitos – 18 docentes e 17 estudantes do 1.º e do 4.º anos da licenciatura em Gestão de Recursos Humanos de uma escola privada. Do grupo de docentes, metade lecionavam o 1.º ano e a outra metade o 4.º ano. Dos estudantes que colaboraram,

oito eram do primeiro ano de licenciatura e nove do último ano (ver Quadro 1). A amostra representa a totalidade dos docentes do 1.º e do 4.º ano e os estudantes que se disponibilizaram para participar no estudo.

**Quadro 1** – Caracterização dos elementos que colaboraram no estudo

	Estudantes do 1.º ano	Estudantes do 4.º ano	Docentes do 1.º ano	Docentes do 4.º ano
Número de Sujeitos	8 (3 ♀ e 5 ♂)	9 (7 ♀ e 2 ♂)	9 (7 ♀ e 2 ♂)	9 (4 ♀ e 5 ♂)
Total (N= 35)	17 (10 ♀ e 7 ♂)		18 (11 ♀ e 7 ♂)	

### 6.3. Recolha de dados

A metodologia de recolha de dados assentou na realização de um conjunto de duas entrevistas a cada um dos participantes (estudantes e respetivos professores do 1.º e do 4.º anos da licenciatura em Gestão de Recursos Humanos): uma entrevista inicial e uma segunda entrevista, a entrevista de validação.

Com a entrevista inicial, pretendíamos basicamente recolher dados relativos ao modo como os entrevistados abordam as questões de gestão de recursos humanos e perceber quais as teorias implícitas sobre a gestão (X, Y ou Z) desenvolvidas (McGregor, 1960; Öuchi, 1982).

As entrevistas de validação constituíram uma oportunidade para a validação, pelo entrevistado, do mapa elaborado, validação essa feita com base no reconhecimento e na aceitação quer dos conceitos quer das relações estabelecidas entre eles representados no mapa. Aquelas serviram igualmente para explorar e/ou aprofundar conceitos significativos do sistema de crenças do indivíduo, nomeadamente os seus opostos psicológicos e as suas causas e explicações.

#### **6.4. Procedimentos**

As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e novembro de 2006. As entrevistas de validação foram realizadas durante o mês de abril de 2007.

Ao longo da entrevista, foram ainda explorados outros dados demográficos dos entrevistados, como, por exemplo, a caracterização da sua experiência académica em gestão de recursos humanos, experiências prévias ou paralelas na área de gestão de recursos humanos, etc.

Os dados da entrevista inicial foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, realizadas na escola X e com a duração média de 45 minutos. Com a entrevista inicial, pretendíamos basicamente recolher dados relativos ao modo como os entrevistados abordam as questões de gestão de recursos humanos e saber quais as teorias implícitas sobre a gestão (X, Y ou Z) desenvolvidas (McGregor, 1960; Öuchi, 1982).

De acordo com os objetivos previstos, a entrevista inicial estava estruturada em duas partes:

- uma primeira parte, introdutória, em que, sinteticamente, era explicado o objetivo do estudo, solicitada a colaboração do entrevistado e garantido o sigilo das informações fornecidas;

- uma segunda parte, em que procurávamos explorar basicamente as estruturas de conhecimento de cada entrevistado relativamente à gestão. Para tal, o entrevistado era, por exemplo, questionado sobre o que entendia por gestão de recursos humanos e quais os aspetos que considerava estarem associados à gestão de recursos humanos.

Após a elaboração do mapa cognitivo relativo a cada indivíduo, realizámos com cada um dos entrevistados uma segunda entrevista, a chamada entrevista de validação, efetuada com base no mapa cognitivo por nós elaborado. Esta entrevista constituiu uma oportunidade não só para a validação, pelo entrevistado, do mapa elaborado, validação

feita com base no reconhecimento e na aceitação quer dos conceitos quer das relações estabelecidas entre eles representados no mapa, como também para explorar conceitos significativos do sistema de crenças do indivíduo, nomeadamente os seus opostos psicológicos e as suas causas e explicações.

### **6.5. Análise de dados**

Para a análise dos dados relativos ao conhecimento ou às estruturas de conhecimento acerca da gestão, utilizámos a técnica de *Decision Explorer*®, técnica informatizada de mapeamento cognitivo desenvolvida por Colin Eden e Fran Ackermann (1992, 2006), fundamentada na Teoria de Constructos Pessoais de Kelly (1963). Trata-se de um método de criação de um modelo ou mapa de conhecimento, que utiliza conceitos e interrelações entre conceitos.

A forma como procedemos consistiu basicamente num método heurístico de leitura do material recolhido e um método de produção de hipóteses sobre o conhecimento que estudantes e respetivos professores detêm acerca da gestão. Os pensamentos foram apresentados como conceitos, frases “bipolares”, sendo uma característica com relevância, porque acrescentou riqueza contextual à informação. Através deste método, foi também possível diferenciar e agrupar conjuntos de ideias em *clusters*.

### **6.6. Resultados e sua discussão**

A apresentação dos resultados obtidos debruçar-se-á sobre a 2.<sup>a</sup> fase de tratamento dos resultados, ou seja, sobre os mapas coletivos construídos a partir dos mapas cognitivos individuais dos estudantes e

professores do 1.º e do 4.º anos da licenciatura em Gestão de Recursos Humanos.

### **6.7. Elaboração dos mapas coletivos e sua comparação**

Os mapas coletivos acerca do conhecimento que os entrevistados sustentam sobre gestão foram elaborados a partir dos mapas cognitivos individuais. Dada a quantidade de mapas individuais elaborados, bem como a sua dimensão, e com o intuito de reduzir o tamanho inicial do mapa coletivo, optámos à partida por elaborar um mapa coletivo composto apenas pelos conceitos constituintes dos mapas sínteses de cada um dos modelos individuais, mapas que reuniam os conceitos e as relações mais significativos dos respetivos modelos dos estudantes e dos docentes. Agregados os mapas síntese, procedemos depois à verificação dos conceitos que poderiam ser considerados idênticos, procedendo então à sua “fusão” – mapa agregado (Bougon, 1992; Weick & Bougon, 1986).

Quanto à estrutura dos mapas coletivos (complexidade do mapa), verificou-se que os mapas dos estudantes e dos docentes do 4.º ano revelaram um número de relações e de conceitos ligeiramente superior comparativamente com o grupo de estudantes e docentes do 1.º ano, sendo que o número de relações é de 91 e o número de conceitos é de 44 nos estudantes do 1.º ano (ver Quadro 2). Já o número de relações é 92 e o número de conceitos é 46 nos estudantes do 4.º ano.

Nos professores, a tendência verificada é semelhante. A estrutura de conhecimento coletivo dos docentes do 1.º ano apresentou 88 relações e 48 conceitos e a dos docentes do 4.º ano apresentou 89 relações e 51 conceitos.

**Quadro 2** – Síntese da análise global de cada mapa coletivo

MAPAS COLETIVOS	N.º DE RELAÇÕES	N.º DE CONCEITOS	RÁCIO (relações/ conceitos)	CLUSTERS (N.º)	LOOPS (N)
Estudantes do 1.º ano	91	44	2,1	3	445
Docentes do 1.º ano	88	48	1,8	1	200
Estudantes do 4.º ano	92	46	2,0	2	885
Docentes do 4.º ano	89	51	1,8	4	125

As diferenças que ressaltam nos mapas cognitivos são essencialmente ao nível do conteúdo.

A análise dos conceitos de cada mapa permitiu-nos, ainda, apresentar uma síntese dos conceitos mais importantes sustentados pelas teorias implícitas de interpretação da gestão de cada grupo de estudantes do 1.º e do 4.º anos e dos seus respetivos docentes da licenciatura em Gestão de Recursos Humanos.

Efetivamente, os mapas individuais dos estudantes e as suas estruturas de conhecimento coletivas permitiram concluir, ainda, que existe partilha das teorias construídas acerca da gestão e de alguns dos vocábulos apresentados pelos professores, como se pôde verificar nos conceitos mais importantes de cada grupo de estudantes e de docentes (ver Quadros 3 e 4).

Apesar de as diferenças não serem significativas em termos estruturais, o que poderá dever-se ao facto de a amostra do 1.º ano não ser homogénea, os mapas revelam, em termos de conteúdo, um conhecimento mais elaborado e mais abrangente, nomeadamente no que concerne às “teorias em uso” (Argyris & Schön, 1978) sobre gestão (McGregor, 1960, 1971; Öuchi, 1982). Estes aspetos poderão ser igualmente indicadores, de facto, de que se verifica a evolução da construção do conhecimento sobre a gestão do recursos humanos.

**Quadro 3** – Síntese da perspetiva de interpretação da gestão pelo grupo dos estudantes e dos docentes do 1.º ano

<b>Conceitos comuns mais importantes na perspetiva de interpretação da gestão pelo grupo dos estudantes e dos docentes do 1.º ano</b>			
<b>1.º ano do curso de Gestão de Recursos Humanos</b>	<b>SUJEITOS/ TEORIAS IMPLÍCITAS</b>	<i>Estudantes do 1.º ano</i>	<i>Docentes do 1.º ano</i>
	<b>Teoria X (McGregor, 1960, 1971)</b>	<p>“avaliar/ acompanhar cumprimento dos objetivos organizacionais (38)”,</p> <p>“controlar RH (21)”,</p> <p>“cumprir objetivos económicos [ter sucesso]... não cumprir objetivos económicos (37)”,</p> <p>“planear objetivos a atingir pela equipa no tempo (39)”,</p> <p>“líder autoritário... líder democrático (27)”.</p>	<p>“controlar se os objetivos do trabalho são atingidos (32)”,</p> <p>“controlar RH de forma positiva... assumir liderança autoritária (14)”,</p> <p>“obter lucro/ atingir os objetivos económicos (56)”,</p> <p>“definir estratégias para conduzir as pessoas (4)”,</p> <p>“exercer autoridade... evitar a autoridade (53)”.</p>
	<p><b>Teoria Y (McGregor, 1960, 1971)</b></p> <p>e</p> <p><b>Teoria Z (Ōuchi, 1982)</b></p>	<p>“conseguir motivar os colaboradores/ equipas de acordo com perfil (14)”,</p> <p>“motivar/ incentivar recursos humanos para o trabalho... deixar desmotivarem (44)”,</p> <p>“realizar avaliação de desempenho dos colaboradores; “saber formar pessoas (47)”,</p> <p>“gerir orçamento para a formação (3)”,</p> <p>“mais contacto com os colaboradores... menos contacto (15)”,</p> <p>“política de “porta aberta” para todos (20)”,</p> <p>“dar a opinião verdadeira [sincera]... dar a opinião expectável [desejável] (42)”,</p> <p>“planear procedimentos para determinado fim (11)”,</p> <p>“planear RH (67)”,</p> <p>“organizar a empresa no melhor caminho (43)”,</p> <p>“ser líder [chefe reconhecido]... ser chefe por “decreto” (59)”.</p>	<p>“motivar/ estimular mais os colaboradores... motivar menos os colaboradores (20)”,</p> <p>“gerir conhecimentos (3)”,</p> <p>“facilitar aprendizagem dos outros (7)”,</p> <p>“criar sinergia nos grupos (5)”,</p> <p>“proporcionar boas condições de trabalho (57)”,</p> <p>“ter elevado sentido humano... baixo sentido humano (28)”,</p> <p>“saber comunicar... não saber comunicar (8)”, “ser responsável (41)”,</p> <p>“definir estratégias para conduzir as pessoas (4)”,</p> <p>“movimentar os RH da organização (48)”,</p> <p>“conciliar os objetivos individuais com os organizacionais (25)”,</p> <p>“ser líder de equipas (46)”.</p>

**Quadro 4** – Síntese da perspetiva de interpretação da gestão pelo grupo dos estudantes e dos docentes do 4.º ano

<b>Conceitos comuns mais importantes na perspetiva de interpretação da gestão pelo grupo dos estudantes e dos docentes do 4.º ano</b>			
<b>4.º ano do curso de Gestão de Recursos Humanos</b>	<b>SUJEITOS/ TEORIAS IMPLÍCITAS</b>	<i>Estudantes do 4.º ano</i>	<i>Docentes do 4.º ano</i>
	<b>Teoria X (McGregor, 1960, 1971)</b>	<p>“controlar as pessoas... dar liberdade às pessoas (5)”,                      “conseguir melhorar resultados (10)”,                      “a empresa cumpre os seus objetivos (68)”,                      “ter lucro/ contribuir para os objetivos económicos/ ter sucesso organizacional (29)”, “participação dos trabalhadores nos processos decisórios da empresa (77)”,                      “criar represálias/ situações incómodas (81)”,                      “penalizar as pessoas (8)”.</p>	<p>“avaliar se há desvios à planificação (6)”, reestruturar o planeamento (7)”,                      “mover os RH para atingir os objetivos organizacionais (64)”,                      “atingir objetivos económicos (63)”,                      “agir de forma orientada para o negócio (40)”.                      “avaliar RH construtivamente (32)”,                      “orientar/ conduzir RH (35)”,</p>
	<b>Teoria Y (McGregor, 1960, 1971)</b>  <b>e</b>  <b>Teoria Z (Ōuchi, 1982)</b>	<p>“maior a motivação do grupo/ pessoas... maior a desmotivação do grupo/ pessoas (23)”,                      “as pessoas sentem-se satisfeitas com o que estão a fazer... as pessoas não se sentem satisfeitas como que estão a fazer (6)”,                      “contribuir para as pessoas trabalharem com mais gosto/ mais interesse (20)”,                      “as pessoas sentem-se realizadas (60)”,                      “reconhecer os trabalhadores (66)”,                      “melhorar o desempenho/ eficiência do trabalhador... não desempenhar da melhor forma (80)”,                      “exercer liderança democrática (78)”,                      “desenvolver uma comunicação eficaz/ saber comunicar (26)”,                      “saber lidar com pessoas/ equipas... lidar com computadores (41)”,                      “conhecer bem as pessoas (75)”,                      “responder aos interesses da organização e das pessoas (58)”, “articular as necessidades pessoais com as organizacionais (40)”,                      “conciliar os interesses organizacionais com os interesses individuais (76)”,                      “colocar a pessoa na função adequada (7)”, “planear minimamente as coisas... improvisar em cima da hora (9)”,                      “estruturar bem organizada (10)”,                      “respeitar os direitos dos trabalhadores... abusar dos trabalhadores (12)”,                      “gestão por objetivos (22)”.</p>	<p>“motivar os RH (11)”,                      “criar um bom ambiente de trabalho (9)”,                      “fazer com que as pessoas gostem do que fazem (10)”,                      “reconhecer o trabalho das pessoas (84)”,                      “avaliar o desempenho dos colaboradores (61)”,                      “estar atento ao <i>feedback</i> dos resultados (5)”,                      “estar próximo das pessoas (27)”,                      “incentivar a partilha entre os elementos da organização (30)”,                      “liderar RH... exercer autoridade (44)”,                      “planear RH (12)”,                      “saber como formar as pessoas (39)”,                      “ter formação específica adequada (21)”,                      “ter humildade... ter arrogância intelectual (52)”, “ter autoestima elevada (54)”,                      “organizar RH/ trabalho das pessoas (28)”,                      “descrever as funções (60)”</p>

Os resultados evidenciaram genericamente que as estruturas cognitivas coletivas do 1.º ano estão orientadas para a definição de um perfil do gestor de recursos humanos congruente com os pressupostos da Teoria X, Y (McGregor, 1960, 1971) e da Teoria Z da gestão (Öuchi, 1982), enquanto as estruturas cognitivas coletivas do 4.º ano, de acordo com o perfil apresentado para este grupo, sobrevalorizam os pressupostos da Teoria Y (McGregor, 1960, 1971) e da Teoria Z (Öuchi, 1982) em relação à Teoria X (McGregor, 1960, 1971).

As tendências reveladas nos mapas coletivos seguiram, portanto, a mesma orientação dos mapas individuais. Genericamente, pudemos assumir que diferentes interpretações individuais poderão originar comportamentos semelhantes nos indivíduos, já que a ação coletiva no grupo ocorre independentemente das diferenças nas interpretações individuais (Schneider, 1993). Trata-se de uma observação que permitiu explicar a apresentação de um discurso consensualmente aceite por estudantes e docentes do 1.º ano e por estudantes e docentes do 4.º ano acerca do conhecimento partilhado pelos próprios (traduzido sob a forma do mapa coletivo), independentemente de eventuais diferenças individuais nas interpretações desse discurso.

A respeito dos mapas dos docentes, conseguimos constatar, ainda, que são similares entre professores do primeiro e do último ano da licenciatura em Gestão de Recursos Humanos e que apresentaram alguns conceitos reveladores de um perfil dos gestores de recursos humanos com traços similares aos apresentados pelos estudantes. Concretamente, os professores provenientes de áreas de formação diretamente relacionadas com a gestão de recursos humanos ou que revelam experiência profissional mais relevante na área apresentam estruturas de conhecimento mais complexas, com mais conceitos e mais relações entre conceitos. Poderemos ainda pressupor que são esses docentes que mais contribuirão para o enriquecimento das estruturas de conhecimento dos estudantes

acerca da gestão e que constituem modelos de comportamento para os estudantes.

Nas figuras 1, 2, 3 e 4, podemos visualizar a representação dos mapas coletivos correspondentes a cada grupo de estudantes e respetivos docentes.

## **6.8. Conclusões**

A partir dos resultados obtidos, foi possível compreender a estrutura do conhecimento coletivo que os estudantes e os docentes de cada um dos anos selecionados da licenciatura partilham sobre a temática da gestão de recursos humanos, bem como levantar hipóteses e pistas para posterior aprofundamento do conhecimento acerca desta área e melhorar a compreensão sobre o papel que os formadores detêm a este nível.

Os mapas individuais dos estudantes e as suas estruturas de conhecimento coletivas permitiram concluir que existe partilha das teorias construídas acerca da gestão e de alguns dos vocábulos apresentados pelos professores, como se pôde verificar nos conceitos mais importantes de cada grupo de estudantes e de docentes. De facto, constatou-se uma mudança no discurso individual e na linguagem conceptual adotada e partilhada pelos estudantes de Gestão de Recursos Humanos, do 1.º para o 4.º ano, o que se revela congruente com a evolução dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes e transmitidos pelos respetivos docentes ao longo do curso.

As mudanças apontadas refletiram-se, assim, na reorientação dos pressupostos adotados e subjacentes às teorias implícitas sobre a gestão (X, Y ou Z) que coletivamente são desenvolvidas pelos estudantes (do 1.º e do 4.º anos) de Gestão de Recursos Humanos e, também, embora de forma menos explícita, no aumento da complexidade dos conceitos

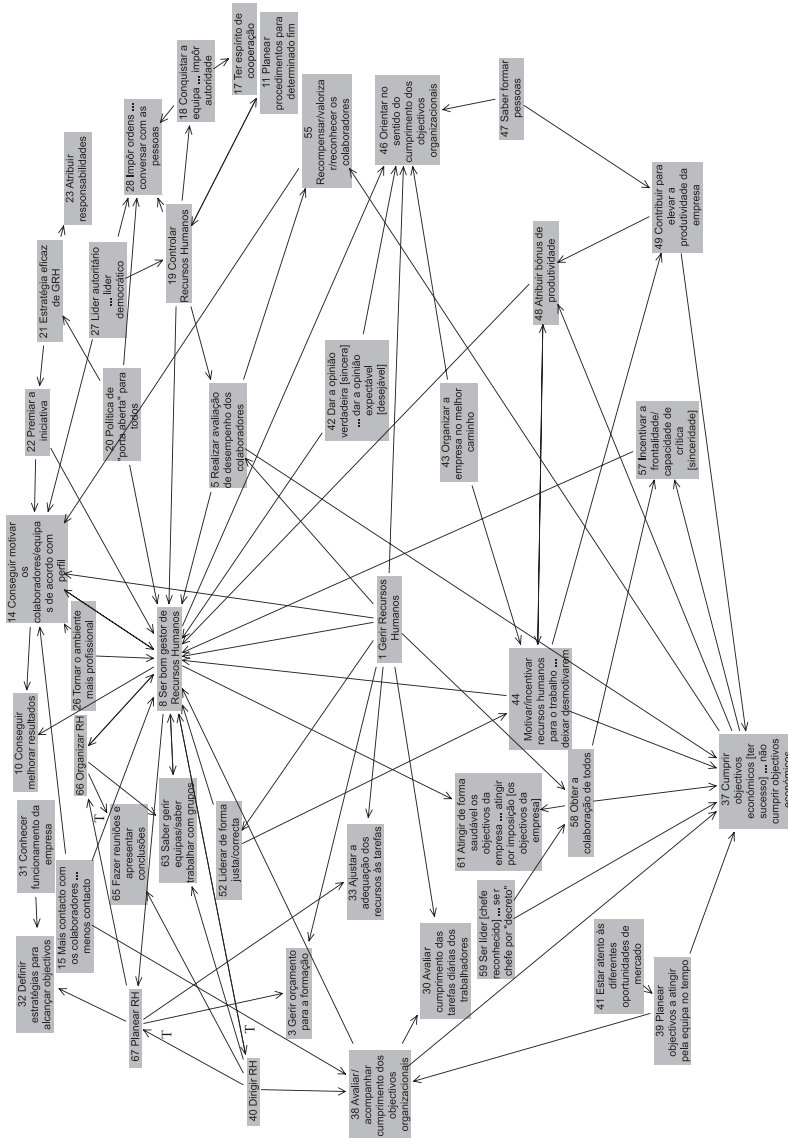


Figura 1 – Representação gráfica do mapa coletivo dos estudantes do 1.º ano (versão simplificada)

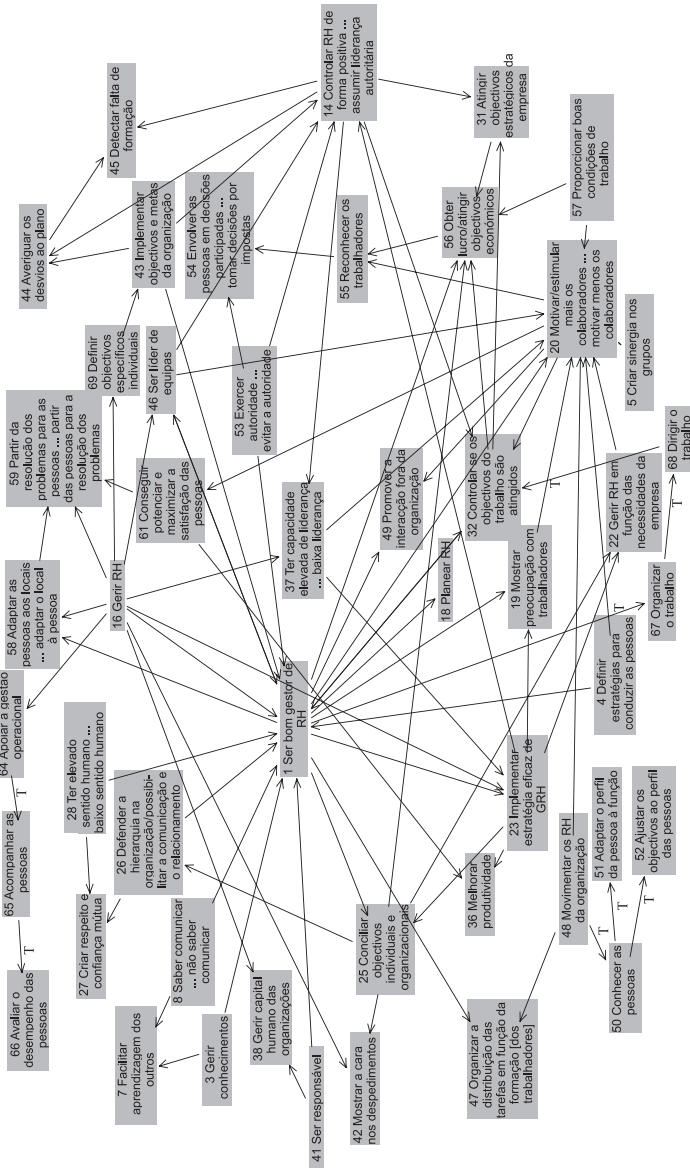


Figura 2 – Representação gráfica do mapa coletivo dos docentes do 1.º ano (versão simplificada)

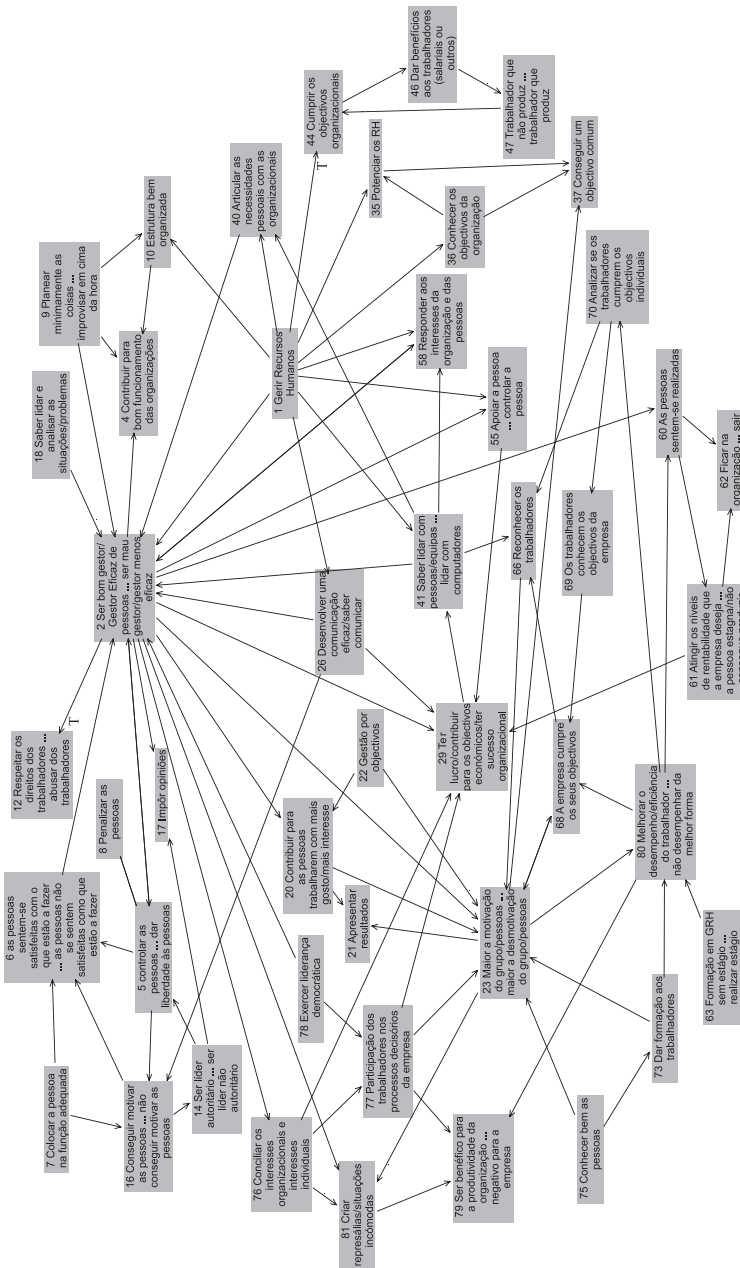


Figura 3 – Representação gráfica do mapa coletivo dos estudantes do 4.º ano (versão simplificada)

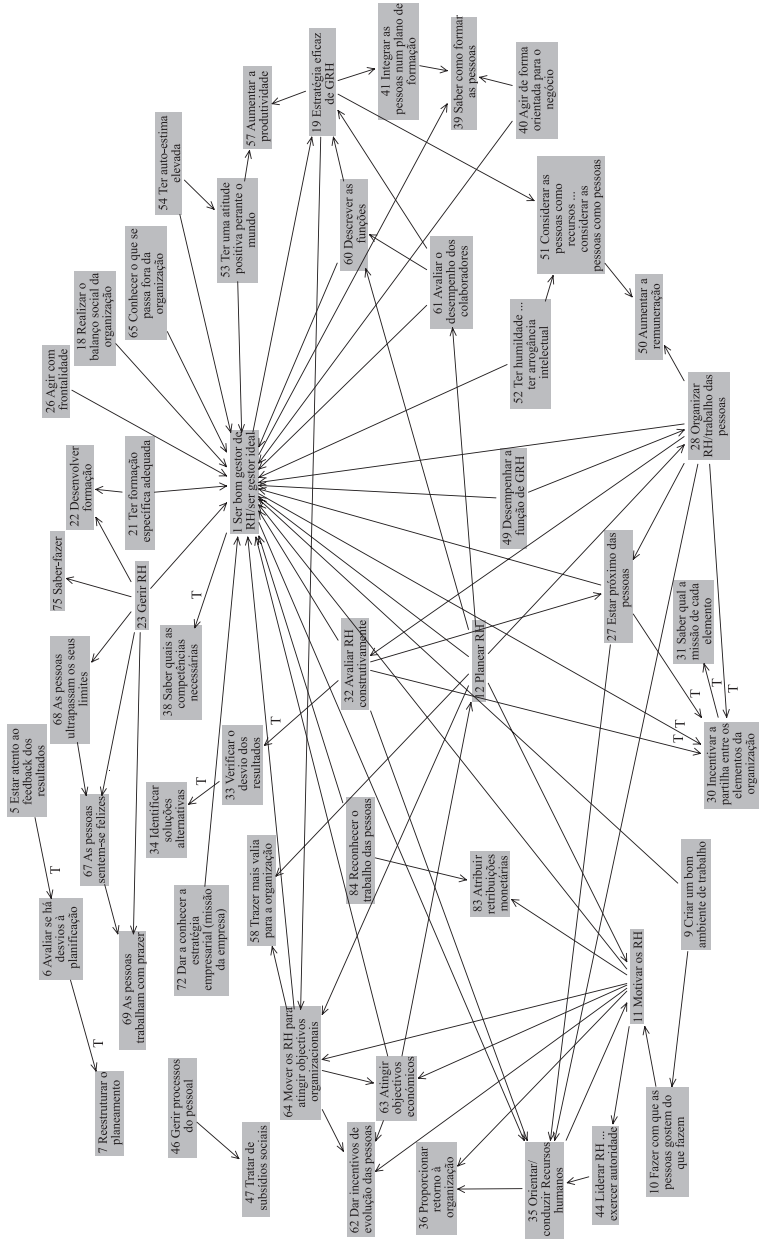


Figura 4 – Representação gráfica do mapa coletivo dos docentes do 4.º ano (versão simplificada)

elaborados e do número de relações estabelecidas entre conceitos. A este nível, podemos referir que o facto de a amostra do 1.º ano não ser homogénea poderá justificar a inexistência de diferenças significativas comparativamente com a amostra do 4.º ano.

Verificou-se, efetivamente, uma mudança das estruturas de conhecimento ao nível das teorias sustentadas, ou seja, os estudantes aprenderam com os professores, ao longo da sua formação base em Gestão de Recursos Humanos, quanto à importância da adoção dos pressupostos partilhados pelas teorias Y e Z, em detrimento dos pressupostos mais próximos da Teoria X, que são mais valorizados no início do curso.

Do 1.º para o 4.º ano, valorizou-se a integração dos objetivos individuais e organizacionais, em detrimento da lógica das teorias clássicas da gestão e, concretamente, no que concerne à visão mais tradicional da gestão e controlo.

Na globalidade dos mapas individuais do 1.º e do 4.º ano, podemos ainda referir que os entrevistados apresentaram algumas dissonâncias no que concerne à explicação do papel do “controlo dos recursos humanos”, ora considerado como “punição”, ora considerado como “imposição de autoridade” ou, em alternativa, como oposição ao “exercício do autoritarismo”, podendo considerar-se necessário e positivo, por exemplo, para a evolução do desempenho.

As pessoas revelam, assim, no seu discurso alguma incoerência relativamente a alguns dos pressupostos subjacentes à perspetiva apresentada acerca da gestão de recursos humanos. A discrepância entre as *teorias abraçadas* e a forma como os indivíduos agem resulta de um processo sistemático, objetivo e explicável (Argyris, 1999). Por outras palavras, se o paradoxo existe e se o seu comportamento contraria a perspetiva individual acerca de determinado assunto, deverá, pois, existir uma outra *teoria da ação* subjacente e em que esse comportamento não é contraditório.

Existirá sempre um racional teórico que permita explicar o comportamento, mesmo que aquele pareça contraditório (Argyris, 1999), o que explica o facto de os entrevistados tentarem conciliar a visão mais tradicional da gestão e controlo com uma perspetiva que valoriza os objetivos individuais dos recursos humanos. Parte desse racional teórico poderá ter origem nas teorias implícitas dos respetivos docentes, que condicionam a perspetiva individual sobre os assuntos, nomeadamente acerca da gestão de recursos humanos.

Também ao nível dos docentes, as diferenças entre as estruturas de conhecimento do 1.º e do 4.º ano não são significativas, mas os modelos individuais acerca da gestão diferenciam-se em função da experiência e da formação base do docente. A área de proveniência e, conseqüentemente, o percurso profissional do respetivo docente condicionou ainda o grau de complexidade dos conceitos apresentados nos seus mapas individuais.

A título de síntese, podemos concluir que a formação, enquanto um meio de integração de novas experiências, contribuiu para a reconstrução das estruturas de conhecimento e para um ajustamento/ reajustamento das representações cognitivas acerca de determinado ambiente, que se revelam contrastantes do 1.º ano para o 4.º ano da licenciatura em Gestão de Recursos Humanos.

## **7. Limitações do estudo**

No que concerne especificamente à concretização do estudo, tornou-se particularmente exigente a pesquisa bibliográfica acerca do tema, uma vez que as referências teóricas e empíricas em que se enquadra o papel da formação no desenvolvimento das estruturas de conhecimento são ainda escassas. Já relativamente à técnica usada, mesmo considerando que o programa *Decision Explorer*® facilitou

a possibilidade de representação gráfica de três tipos de relações – essencialmente, as causais, as temporais e as conotativas –, as análises realizadas pelo programa eram consideradas pelo mesmo, e na totalidade, como relações causais. Já a utilização de relações conotativas entre conceitos potenciou ainda o aumento do número de cadeias de argumentação circulares (*loops*) nas análises realizadas. Trata-se de factos que constituem limitações ao instrumento metodológico usado.

Finalmente, e uma vez que a duração da presente investigação foi apenas de dois anos, não seria possível a realização de um estudo longitudinal com a mesma amostra de estudantes e professores de Gestão de Recursos Humanos ao longo da licenciatura (de quatro anos na data de início da presente investigação, sendo atualmente de três anos, com as alterações resultantes do processo de Bolonha). Assim, tratando-se de um estudo transversal, tornou-se relevante a seleção de dois momentos da formação académica em que esperássemos encontrar fases distintas de construção do conhecimento da área.

## **8. Pistas para futuras investigações**

Futuramente, tornar-se-á essencial a articulação entre as práticas de formação e a gestão estratégica das empresas, para que se propiciem condições férteis à plena atualização das competências de gestão e se criem condições para o sucesso dos gestores de recursos humanos. Pensamos ser fundamental o estudo aprofundado das instituições de ensino que ministram a formação inicial em gestão de recursos humanos, equacionando-as como instâncias de gestão de transição, isto é, como detentoras de um papel privilegiado no interface entre as dimensões emprego/ formação e na gestão da sua relação. Tornar-se-á elementar

avançar na análise do impacto profissional dos modelos de gestão adotados, o que, inclusivamente, poderá surgir como continuidade da presente investigação. Trata-se de um conhecimento que poderá constituir um vetor fundamental de reequacionamento da formação ministrada e ainda conduzir ao levantamento de pistas que sirvam como contributo para futuras modificações/ reestruturações da formação académica recebida pelos gestores de recursos humanos.

Na lógica do curso selecionado para o estudo, e partindo do pressuposto de que perante um curso com maior antiguidade teremos mais hipóteses de encontrar um discurso comum entre as pessoas, seria interessante, em futuras investigações, a comparação de discursos apresentados por outras escolas em que a origem do curso seja mais recente, de forma a verificar se o critério da antiguidade poderia afetar a evolução do discurso partilhado pelos estudantes de Gestão de Recursos Humanos; de forma análoga, poder-se-ia privilegiar a sua comparação com as representações que os seus próprios professores/ formadores detêm acerca da gestão de recursos humanos. A este propósito, poder-se-á pressupor também a necessidade de eventuais intervenções ao nível das representações cognitivas dos próprios docentes.

Entretanto, são necessários mais estudos, nomeadamente estudos longitudinais, para cristalizar as várias fontes possíveis de conhecimento e, concretamente, em que a mesma amostra de estudantes de Gestão de Recursos Humanos seria acompanhada desde o 1.º ano até ao último ano da licenciatura, de forma a serem controladas as variáveis individuais dos entrevistados. Dessa forma, será possível obter dados mais fiáveis quanto aos efeitos individuais da formação recebida em gestão de recursos humanos e transmitida pelos professores no sentido da mudança das teorias implícitas acerca da gestão. Como alternativa de análise já ajustada às recentes mudanças implementadas no sistema de ensino superior, poder-se-ia ter em consideração o estudo das representações cognitivas dos estudantes no início e no final de cada

ano letivo de duração do curso, que após a implementação do processo de Bolonha tem a duração total de apenas três anos de duração.

### **Referências bibliográficas**

- Ackermann, F., Cropper, S. A., & Eden, C. (1992). Moving between groups and individuals using a DSS. *Revue des Systèmes de Décision*, 1(1), 17-34.
- Ackermann, F., & Eden, C. (Eds.) (2006). *Decision Explorer user guide*. Acedido em [www.banxia.com](http://www.banxia.com)
- Argyris, A. (1999). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bouëdec, G. M. B. (1988). *Les défis de la formation continue: Développement personnel ou développement professionnel?* Paris: L'Harmattan.
- Bougon, M. G. (1992). Congregate cognitive maps: A unified dynamic theory of organization and strategy. *Journal of Management Studies*, 29(3), 369-389.
- Burrell, G. (1996). Normal science, paradigms, metaphors, discourses and genealogies of analysis. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 642-658). Londres: SAGE Publications.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2001). A formação para o desenvolvimento do cargo e para o desenvolvimento. In P. B. Camara, P. B. Guerra, & J. V. Rodrigues (Orgs.), *Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial* (pp. 401-430). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Cammock, P., Goodhew, G. W., & Hamilton, R. (2005). Manager's cognitive maps and intra-organizational performance differences. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 124-136.
- Daft, R. L., & Steers, R. (1986). *Organizations. A micro/ macro approach*. Illinois, IL: Scott, Foresman and Company.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Gioia, D. A., & Manz, C. C. (1985). Linking cognition and behavior: A script processing interpretation of vicarious learning. *Academy of Management Review*, 10(3), 527-539.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigm in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Hosking, D. M., & Morley, I. E. (1991). *A social psychology of organizing. People, processes and contexts*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Jordão, F. (1998). A dimensão interpretativa da realidade e acção organizacional. In F. Jordão (Ed.), *Uma abordagem cognitiva das organizações: Estudos de mapeamento cognitivo na banca portuguesa* (pp. 58-106). Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP.
- Katz, D., & Kahn, R. (1966). Organizations and the system concept. In J. Shafritz & J. Ott (Eds.) (1992), *Classics of organization theory* (pp. 270-280). Pacific Grove: CA: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Katz, D., & Kahn, R. (1987). *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality. The psychology of personal constructs*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company, Inc.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.

- Lyons, P. (2004). Constructing management performance scripts using case-based modelling. *Journal of Managerial Psychology*, 19(7), 676-694.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Tóquio: McGraw-Hill Book Company (International Student Edition).
- McGregor, D. (1971). O lado humano na empresa. In Y. F. Balcão & L. L. Cordeiro (Orgs.), *O comportamento humano na empresa* (pp. 45-60). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management: Voyage au centre des organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Neves, L. (2003). *Estudo da relação entre a auto-aprendizagem, o auto-conceito de competência e a percepção da eficácia dos formadores profissionais: Um estudo de caso*. Tese de seminário não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Öuchi, W. (1982). *Theory Z (How American can meet the japanese challenge)*. Nova Iorque: Avon.
- Schneider, S. C. (1993). Cognition in organizational analysis: who's minding the stores? *Organization Studies*. Consultado em 12/12/2005, em [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m4339/is\\_n3\\_v14/ai\\_14536675/](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m4339/is_n3_v14/ai_14536675/)
- Schwandt, D. R., & Marquard, M. (2000). *Organizational learning: From world-class theories to global best practices*. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Walsh, J. P. (1995, maio-junho). Managerial and organizational cognition: Notes from a trip down memory lane. *Organization Science*, 6(3).
- Weick, K. E. (1979). Cognitive processes in organizations. In B. Staw (Ed.), *Research in organizational behaviour* (Vol. 1, pp. 41-74). Greenwich, CT: JAI Press.

- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Weick, K. E., & Bougon, M. G. (1986). Organizations as cognitive maps: Charting way to success and failure. In H. P. Sims Jr. & D. A. Gioia (Orgs.), *The thinking organization: Dynamics of organizational social cognition* (pp. 102-135). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wilpert, B. (1995). Organizational behaviour. *Annual Review of Psychology*, 46, 59-90.
- Yin, R. K. (2003a). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003b). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.



## **Formação em empreendedorismo: Uma aposta para o sucesso empresarial**

**Gualter Couto**

Universidade dos Açores

**João Crispim Ponte**

Universidade dos Açores

### **Resumo**

O debate sobre o empreendedorismo no contexto empresarial tem-se intensificado como forma de responder aos desafios socioeconómicos atuais e de promover o progresso das empresas e organizações. Contudo, o desenvolvimento de competências nesta área parece não merecer ainda a melhor atenção de alguns sistemas educativos. A formação em empreendedorismo aparece sobretudo dinamizada em contextos de formação profissional e superior.

Atenta a estas dinâmicas, a Universidade dos Açores (UAç) tem enriquecido a sua oferta formativa na área, constituindo o Centro de Empreendedorismo da UAç um dos pólos dinamizadores dessa formação. Desenvolvendo uma abordagem baseada no conceito *learning-by-doing*, este centro oferece aos formandos a possibilidade de aprender através do contacto prático com instrumentos e técnicas da gestão empresarial quotidiana, num ambiente o mais próximo possível de um escritório empresarial.

### **1. Empreendedorismo**

Segundo a Comissão Europeia, empreender “é, acima de tudo, uma atitude mental que engloba a motivação e a capacidade de um

indivíduo, isolado ou integrado num organismo, para identificar uma oportunidade e para a concretizar com o objectivo de produzir um novo valor ou um resultado económico”. Mais do que criar empresas, empreendedorismo significa criar e colocar em prática novas ideias.

Neste enquadramento, é perceptível que, apesar do conceito “empreendedorismo” ter ganho grande ênfase no contexto do progresso e desenvolvimento económico, a sua extensão seja muito mais lata e esteja diretamente conectada com o modo de vida e com o comportamento do ser humano. De todo o modo, a importância crescente da iniciativa privada nas economias desenvolvidas e o dinamismo patente nos mercados e nas empresas mais competitivas do mundo asseguraram que o empreendedorismo se fixasse como tema central da gestão empresarial.

Vários estudiosos da gestão e economia têm dedicado ensaios, artigos científicos e livros à problemática do empreendedorismo. De entre eles, podemos destacar, por exemplo, Joseph Schumpeter, Peter Drucker ou Soumodip Sarkar. Cada um deles contribui com ideias únicas, que vão aprimorando um conceito que, por vezes, se tem tornado de difícil compreensão. Cunha et al. (2004) compreendem empreendedorismo como qualquer tentativa de criação de um novo negócio ou iniciativa, tal como emprego próprio, uma nova organização empresarial ou a expansão de um negócio já existente, por um indivíduo, equipa de indivíduos ou negócios estabelecidos.

A verdade é que a iniciativa privada em economias desenvolvidas e em desenvolvimento tem sido uma força de estímulo ao conceito de empreendedorismo. Os constantes progressos sociais, económicos e tecnológicos deixaram de garantir uma profissão para toda a vida. As necessárias reformas dos estados e a adaptação a novas realidades, onde a mão de obra passou a abundar, tornaram o surgimento de oportunidades de emprego no setor público mais escasso, restando a opção de emprego junto do setor privado ou a opção de iniciar novos negócios.

Cerca de 80% dos novos empregos são, neste momento, criados por micro e pequenas empresas, com dez ou menos trabalhadores, sendo elas representativas da maioria das empresas das economias mundiais e da riqueza gerada nessas economias, tornando evidente a importância do empreendedorismo empresarial e a sua pertinência nos tempos que correm.

Há três conceitos base que representam os pilares do empreendedorismo: risco, inovação e oportunidade. O risco é um conceito associado a qualquer iniciativa, uma vez que o seu sucesso é incerto, daí que a probabilidade de erro ou falhanço seja uma constante no empreendedorismo. Por seu turno, a inovação é fundamental no processo criativo, pois não se trata de fazer mais do mesmo, mas sim de fazer algo novo, diferente, que ganhe o seu espaço e que marque uma diferenciação no mercado. A inovação é indissociável de empreendedorismo, quer seja ao nível do produto, do processo ou do próprio mercado, uma vez que é um fator fundamental para o desenvolvimento e progresso socioeconómico. Finalmente, a oportunidade é intrínseca ao empreendedorismo, pois a sua identificação e aproveitamento dependem da visão e da perspicácia, logrando capitalizar necessidades patentes no mercado ou estimular novas necessidades, com o objetivo de criar riqueza através da sua satisfação. O empreendedor é arrojado, capaz de perceber e interpretar necessidades e problemas e de encontrar soluções para os mesmos, inovando e correndo riscos sem o medo do erro e do falhanço.

São inúmeras as teorias sobre empreendedorismo, podendo, entre elas, encontrar-se pontos comuns no que concerne a condições estruturais que o influenciam e o condicionam. Sendo um fenómeno transversal que integra várias dimensões, desde a económica, a social ou a comportamental, as suas condições estruturais compreendem as políticas e programas governamentais, a transferência de resultados de investigação e desenvolvimento, as barreiras à entrada (no mercado), a infraestrutura física, profissional e comercial, a educação e formação,

o apoio financeiro e as normas sociais e culturais. De entre estas, analisaremos neste artigo a educação e a formação como condições estruturais que suportam o desenvolvimento do empreendedorismo.

## **2. Empreendedorismo, educação e formação**

Sendo a educação uma condição estrutural do empreendedorismo, seria expectável que o sistema educativo o fomentasse ativamente. Tal não se verifica, e é reconhecido que os métodos de ensino não estão adaptados a essa realidade e limitam a sua afirmação.

Este contexto foi, há muito, identificado pela Comissão Europeia como fundamental para garantir um novo paradigma de desenvolvimento e estímulo à realidade socioeconómica. Em 2004, a elaboração do “Relatório final do grupo de peritos – Educação para o desenvolvimento do espírito empresarial: Fomentar a promoção de atitudes e competências empresariais no ensino básico e secundário” ressaltou que o estímulo do empreendedorismo deve ser incentivado desde o ensino básico, sendo seguido de uma continuidade ao longo da vida. O mesmo relatório concluiu que era necessário conceber programas específicos e garantir formação aos docentes, de modo a garantir o sucesso destas iniciativas.

Contudo, atualmente, continua a haver a necessidade de melhoria na formação em áreas relacionadas com a economia e com o estímulo à criatividade. A Comissão Europeia assevera continuamente, inclusive no relatório supracitado, que a educação deve procurar incentivar os jovens ao nível da criatividade, da iniciativa, da responsabilidade, da capacidade de arriscar e da independência. A *Agenda europeia para o espírito empresarial*, elaborada pela Comissão Europeia, afirma mesmo que a mentalidade empresarial deve ser promovida junto dos jovens, projetando e alargando horizontes de futuro.

Nos países anglo-saxónicos, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA) e Canadá, o ensino do empreendedorismo já é desenvolvido há décadas em vários níveis escolares, desde o primeiro ciclo às universidades. De facto, a valorização da empresa e do espírito empresarial é uma constante nas escolas e o empreendedorismo é uma consequência natural disso mesmo, refletindo-se nas iniciativas que se registam nesses países. Os EUA, quando comparados com a União Europeia (UE), são recorrentemente apontados como o país onde a propensão para o empreendedorismo se nota com maior facilidade. Segundo dados do Global Entrepreneurship Monitor (2006), enquanto 67% dos cidadãos dos EUA preferem trabalhar por conta própria, apenas 45% dos cidadãos da UE alinham pelo mesmo diapasão.

É neste contexto que o papel das escolas e das universidades ganha uma importância vital na educação e na formação do empreendedorismo. Em primeira instância, há a necessidade de se desenvolverem cursos de formação direcionados para os empreendedores, conferindo-lhes ferramentas que os ajudem a desenvolver as suas ideias e a gerir os seus projetos. Os cursos de formação não resolvem todos os problemas, mas procuram relativizar as lacunas passadas no estímulo ao espírito empresarial. Para além disso, proporcionam o acesso a um conhecimento específico a quem realmente necessita dele e o vai colocar em prática. A formação é um complemento que procura sustentar o surgimento de mais e melhores empresas, que criem valor e compitam num mercado cada vez mais exigente.

As universidades já trabalham esta problemática há algum tempo, introduzindo disciplinas e mesmo pós-graduações em empreendedorismo. Todavia, esta é já a fase final da formação do indivíduo e, apesar da sua extrema importância, não é chave para solução. O estímulo do empreendedorismo no meio académico será sempre um fator importante, pois será o tónico para que surjam empresas assentes em conhecimentos científicos, altamente especializadas e

qualificadas, que garantirão o desenvolvimento dos serviços e produtos e, por conseguinte, das realidades socioeconómicas.

Não obstante, o trabalho de base está na educação, uma vez que o empreendedorismo deve ser um tema introduzido e desenvolvido progressivamente em tenras idades. O empreendedorismo é uma questão cultural, que resulta de uma conjugação de valores e ideais e, como tal, quanto mais cedo for estimulado, maior a sua probabilidade de enraizamento no modo de pensar, não só das pessoas, mas também das sociedades.

Atendendo a este enquadramento, dever-se-á perceber que, conforme defende a Comissão Europeia, é necessário introduzir a temática do empreendedorismo e do espírito empresarial desde o ensino básico, procurando desenvolver capacidades pessoais que estimulem o dinamismo, a iniciativa, a inovação e a capacidade de superação. Contudo, esse desenvolvimento, assim como a aquisição de competências técnicas, deve ser incentivado ao longo da vida, procurando-se formação complementar que assegure uma preparação motivada para o sucesso, mesmo após o sucesso académico.

### **3. *Learning-by-doing***

Este conceito, já adotado pelos compêndios de economia há vários anos, surge como um fator fulcral no empreendedorismo e, em particular, na formação destinada a empreendedores. Os resultados da metodologia *learning-by-doing* têm sido tão relevantes que esta se tem alastrado a várias áreas e níveis de ensino. O conceito subjacente a esta metodologia sustenta-se na ideia de que a melhor maneira de aprender a fazer algo é fazendo-o.

Como qualquer área científica, a economia e a gestão sustentam-se em conhecimentos técnicos com diferentes graus de complexidade e

que, na sua maioria, fogem ao entendimento da maioria das pessoas. Assim, aproveitando o interesse e a motivação dos formandos, através da metodologia *learning-by-doing*, permite-se que sejam eles próprios a manusear certas ferramentas e a testar os resultados das suas decisões, ao mesmo tempo que formadores experientes e conhecedores os apoiam e orientam. A evolução da aprendizagem é extremamente rápida e possibilita que os formandos apliquem conhecimentos e testem ideias antes de as efetivamente colocar em prática, não só encontrando soluções através do processo tentativa/ erro, mas também adquirindo “memória” prática em determinados procedimentos técnicos.

Naturalmente, esta metodologia exige o comprometimento e envolvimento do formando, uma vez que é ele o centro do processo de aprendizagem e é ele quem terá que lidar, gerir, interpretar, seleccionar e aplicar as diferentes informações que estarão ao seu dispor. Assim, a motivação intrínseca de cada indivíduo terá que ser capitalizada. Na área do empreendedorismo, a melhor forma de o fazer é aproveitar as ideias de negócio – ou mesmo os sonhos empresariais – de cada formando, concedendo-lhe a hipótese de as trabalhar e estudar à medida que vai adquirindo novos conhecimentos, que vão sendo monitorizados na sua aplicação.

Assim, o privilégio da componente prática aplicada ao dia a dia das empresas permite uma formação motivadora e mobilizadora dos esforços dos formandos, possibilitando mesmo o contacto direto e o manuseamento das ferramentas da gestão empresarial que posteriormente necessitarão de utilizar. Para além disso, este método facilita a desmitificação do erro, tornando-o parte do processo formativo e garantindo uma validade reforçada ao processo de tomada de decisão.

Em todo o processo, envolve-se constantemente o convívio e a interação com os colegas de formação, também eles futuros empreendedores, e com formadores experientes, capazes de orientar rumos de ação nos próprios processos de tomada de decisão. Esta troca

de ideias e conhecimento acaba por conferir novas visões e levantar novas questões, que reforçam os conhecimentos técnicos e que os põem à prova no imediato.

#### **4. O Centro de Empreendedorismo da Universidade dos Açores**

O Centro de Empreendedorismo tem como missão aplicar as melhores práticas e as mais avançadas metodologias em empreendedorismo, inovação e gestão empresarial. Esta aplicação resulta no desenvolvimento de competências específicas relacionadas com o empreendedorismo, capazes de, por um lado, promover a criação e o apoio a novos projetos empresariais com carácter inovador e de forte valor acrescentado e de, por outro, contribuir para a redução do risco e da incerteza num ambiente de competitividade globalizada, constituindo-se, assim, como um fator decisivo para o desenvolvimento do tecido empresarial e, conseqüentemente, de toda a Região.

O empreendedorismo tem vindo a constituir um tema de interesse crescente nas universidades, preocupadas com os resultados práticos da investigação que desenvolvem e com a sua relação com o desenvolvimento empresarial. O Departamento de Economia e Gestão da UAç, numa preocupação crescente e direta com a promoção do empreendedorismo centrada na investigação, na formação e no desenvolvimento de atividades associadas ao espírito empresarial, criou, em 2006, o Centro de Empreendedorismo. Este centro, em sintonia com o contexto económico e social atual, disponibiliza os recursos humanos, os conhecimentos e os instrumentos de análise e gestão necessários à sua afirmação como um espaço de aprendizagem e reflexão sobre a problemática do empreendedorismo.

O Centro de Empreendedorismo, numa resposta à solicitação crescente dos alunos da Universidade dos Açores e da comunidade

em geral, constitui-se, assim, como o veículo privilegiado para o desenvolvimento de ações de formação inicial, ações de formação avançada, ações de divulgação e outras associadas ao empreendedorismo e à gestão empresarial.

Em 2008, o Centro de Empreendedorismo obteve a acreditação de entidade formadora, junto da Direção Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor. Desde esse momento que a formação é uma das suas atividades principais, registando-se mais de 20 ações de formação desenvolvidas em várias ilhas do arquipélago dos Açores. Mais de 350 formandos já tiveram a oportunidade de frequentar os diferentes cursos que fazem parte da oferta formativa do Centro, incluindo o Curso de Empreendedorismo, o Curso de Empreendedorismo de Base Tecnológica e o Curso de Gestão para Empresários.

## **5. A atividade formativa do Centro de Empreendedorismo**

O Centro de Empreendedorismo tem-se destacado, na sua atividade formativa, por metodologias inovadoras, ambiciosas e extremamente pragmáticas, conferindo-lhe uma diferenciação positiva e uma grande satisfação por parte dos formandos. Um dos fatores chave de sucesso dos programas, e que os tornam extremamente eficazes, consiste no facto de conjugar a componente teórica com a prática assente em atividades e experiências empresariais. Os programas curriculares desenvolvidos proporcionam uma participação efetiva, multidisciplinar, cumulativamente com uma experiência pedagógica que utiliza a formação centrada na aprendizagem, de forma a apoiar os participantes na descoberta e desenvolvimento das qualidades, características e atitudes de empreendedores bem sucedidos. O ensino empreendedor é baseado na abordagem *learning-by-doing*, onde se dá enfoque à experiência e ao saber fazer.

Os formadores do Centro de Empreendedorismo são obrigatoriamente certificados pelas entidades competentes a nível nacional ou regional. Para além disso, possuem conhecimentos especializados de gestão empresarial e de criação de empresas, derivados da sua atividade e experiência profissional. A sua competência técnico-científica é extremamente elevada, apesar da diversificação da sua formação de base e ocupação profissional, o que reforça sobremaneira a qualidade geral do processo formativo.

A equipa de formadores do Centro de Empreendedorismo é constituída por docentes universitários, quadros superiores de pequenas, médias e grandes empresas, empreendedores e proprietários de empresas, contando com especialistas em várias áreas como Gestão, Finanças, *Marketing*, Economia, Sociologia, Psicologia, Direito, Informática ou Comunicação. Esta conjugação de fatores permite colocar os formandos em contacto direto com profissionais que os podem ajudar a esclarecer e a perceber questões concretas e objetivas da realidade empresarial.

As formações do Centro de Empreendedorismo são estruturadas de acordo com as melhores técnicas e práticas aplicadas em universidades e institutos tecnológicos internacionais, de onde se poderá destacar a influência do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e o conceito *learning-by-doing*, através do qual os formandos têm a oportunidade de aprender com experiências práticas.

Para além de conhecimentos técnicos específicos de cada área de intervenção, há a preocupação de se transmitir valores e ideais de gestão e empreendedorismo, como o espírito de iniciativa, a atitude proativa e a responsabilidade social. A problemática do empreendedorismo é, antes de mais, uma questão cultural, que necessita de tempo para se maturar e enraizar. Assim, sendo a cultura açoriana pouco empreendedora, o Centro de Empreendedorismo emprega nas suas formações esta dimensão comportamental, de estímulo a valores relacionados com

empreendedorismo e que propiciam a capacidade de iniciativa e inovação.

A utilização de ferramentas técnicas da gestão empresarial é também uma constante nas formações, recorrendo-se a *software*, instrumentos e processos reconhecidos pela sua qualidade no mercado, como sejam, por exemplo, a estrutura de plano de negócios do Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento (IAPMEI) ou o plano de negócios da Direção Regional de Apoio ao Investimento e à Competitividade (DRAIC).

Como resultado da sua experiência de formação, o Centro de Empreendedorismo concebeu, num trabalho coordenado com os seus formadores, um manual orientador para a sua formação, adaptando a linguagem técnica à população-alvo dos seus cursos. O livro intitulado *Empreendedorismo, gestão e espírito empresarial* abrange todas as áreas abordadas na formação, focando-se numa abordagem extremamente acessível e de fácil leitura.

A formação do Centro de Empreendedorismo está sobretudo vocacionada para potenciais empreendedores, que têm uma ideia de negócio e pretendem implementá-la e desenvolvê-la. Geralmente, esses indivíduos não possuem *know-how* de gestão que lhes permita verificar a viabilidade das suas ideias, mas têm vontade de aprender, uma vez que estão genuinamente interessados em tornar as suas ideias numa realidade. Através da formação do Centro de Empreendedorismo, o potencial empreendedor desenvolve o *know-how* necessário, adquirindo conhecimentos e competências ao nível da constituição de empresas, do processo de contratação e preparação de contratos de trabalho e planos de negociação, do desenvolvimento de planos de *marketing*, da elaboração de planos de investimento, do planeamento financeiro e negociação com *stakeholders* e da integração do seu negócio em incentivos ao investimento.

A atividade formativa do Centro de Empreendedorismo iniciou-se com a criação e lecionação do Curso de Empreendedorismo e, passados mais de dois anos, continua a ser esta a principal peça da sua formação, dada a qualidade e o sucesso que se tem vindo a constatar.

O Curso de Empreendedorismo integra-se na componente de formação tecnológica dos cursos de Educação e Formação – Curso de Formação Complementar, tendo uma carga horária de cento e vinte horas. Com este curso, pretende-se que os formandos que tenham aspirações de criar um negócio apreendam e/ou desenvolvam um conjunto de conhecimentos e competências na área empresarial, o que lhes permitirá alargar a sua compreensão e posterior adaptação ao tecido empresarial açoriano, quer ao nível da inserção no mundo do trabalho, quer em termos de criação de uma empresa e, obviamente, do seu próprio emprego.

O programa do Curso de Empreendedorismo pretende dotar os indivíduos aspirantes a empresários de capacidades e competências mínimas necessárias para a viabilização da ideia que pretendem desenvolver e explorar. Assim, contempla diversos conteúdos sobre empreendedorismo e inovação, tecnologias de informação, formalização da empresa e direito empresarial e laboral, gestão de recursos humanos, estratégia, gestão e organização de empresas, ética e responsabilidade social empresarial, gestão de *stocks*, *marketing* estratégico, estudos de mercado e ferramentas operacionais, comunicação e negociação, contabilidade e finanças empresariais e, ainda, construção do projeto de investimento. Esta abordagem permite o planeamento, a estruturação e o desenvolvimento de um plano de negócios passo a passo, de um modo progressivo e com o acompanhamento de profissionais qualificados que garantem a sustentação do trabalho.

O conhecimento das várias funções de uma empresa facilita a compreensão das atividades económicas desenvolvidas, independentemente dos setores a que pertencem, sem esquecer a forma como se planificam e organizam. Esta é, portanto, uma abordagem holística, percorrendo transversalmente todas as áreas da gestão empresarial.

O Curso de Empreendedorismo encontra-se estruturado em doze módulos, favorecendo a introdução progressiva dos vários temas explorados. A formação inicia-se com temas genéricos relacionados com os conceitos de empreendedorismo e inovação e, gradualmente, vai inserindo áreas mais técnicas da gestão empresarial, desde o planeamento ao manuseamento da contabilidade ou das finanças empresariais (ver Quadro 1). O objetivo final do curso é a construção de um Plano de Negócios que permita compreender a viabilidade económico-financeira das ideias dos formandos e sustentar a sua eventual implementação.

**Quadro 1** – Estrutura curricular do Curso de Empreendedorismo

Módulos	Designação	Duração (H)
1	Empreendedorismo, Inovação e Plano de Negócios	9
2	Tecnologia de Informação e Comunicação	9
3	Direito da Empresa	12
4	Gestão de Recursos Humanos	9
5	Estratégia Empresarial	9
6	Ética e Responsabilidade Social Empresarial	6
7	Gestão de <i>Stocks</i>	9
8	<i>Marketing</i> e Estudos de Mercado	12
9	Comunicação e Negociação	6
10	Noções de Contabilidade Geral, Analítica e Fiscalidade	12
11	Finanças Empresariais	12
12	Criação de um Projecto de Investimento	15
DURAÇÃO TOTAL DE REFERÊNCIA		120

## 7. Curso de Empreendedorismo de Base Tecnológica

O Curso de Empreendedorismo de Base Tecnológica integra-se na componente de formação tecnológica dos cursos de Educação e Formação – Curso de Formação Complementar, com uma carga horária de cento e vinte horas. Este curso é essencialmente dirigido a indivíduos que aspirem a converter ideias com potencial, ideias essas resultantes da sua formação académica ou profissional, nomeadamente relacionada com novas tecnologias e investigação científica, em negócios criadores de valor e sustentáveis no mercado (ver Quadro 2). O objetivo do curso é que os formandos apreendam e/ou desenvolvam um conjunto de conhecimentos e competências na área empresarial, que permita transpor os conceitos científicos para o plano comercial, o que lhes possibilitará alargar a sua compreensão e posterior adaptação ao tecido empresarial açoriano, quer ao nível da inserção no mundo do trabalho, quer em termos de criação de uma empresa e do seu próprio emprego.

**Quadro 2** – Estrutura curricular do Curso de Empreendedorismo de Base Tecnológica

Módulos	Designação	Duração (H)
1	Inovação e Empreendedorismo	12
2	Propriedade Intelectual e Direito da Empresa	12
3	Internet e <i>Software</i> Livre	9
4	<i>Marketing</i> , Comunicação e Negociação	15
5	Tecnologias de Informação e Comunicação	12
6	Gestão de Recursos Humanos	6
7	Estratégia Empresarial	9
8	Responsabilidade Social Empresarial	6
9	Noções de Contabilidade	9
10	Finanças Empresariais	9
11	Sistemas de Informação Empresariais	9
12	Projecto de Investimento	12
DURAÇÃO TOTAL DE REFERÊNCIA		120

Apesar de ter algumas semelhanças com o Curso de Empreendedorismo, o Curso de Empreendedorismo de Base Tecnológica tem objetivos específicos e características muito próprias que o diferenciam. Como o próprio nome indica, o curso tem uma orientação estratégica para a tecnologia, inovação e conhecimento científico. O objetivo não é oferecer um curso teórico, nem tão pouco explorar conceitos científicos, mas incentivar os formandos a aproveitar o conhecimento que já adquiriram a nível académico e a transformá-lo em negócios capazes de acrescentar valor e gerar riqueza.

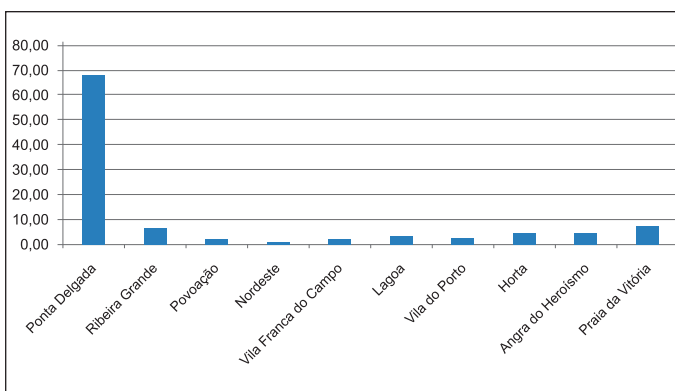
O público-alvo do Curso de Empreendedorismo de Base Tecnológica é a comunidade académica e todos os indivíduos com uma formação superior, ou seja, abrange todo o espectro que vai desde alunos universitários até a doutorados das mais diversas áreas. O objetivo com a definição deste segmento é, claramente, o de oferecer uma formação complementar que permita aos investigadores, aos cientistas e aos académicos perceber como podem explorar comercialmente os resultados da sua investigação, as ideias que surgem do seu trabalho ou os produtos que criam em “laboratório”. A escolha deste público acarreta responsabilidades acrescidas na qualidade da formação e na abordagem de conteúdos muito específicos.

O curso conta com uma estrutura modular semelhante ao Curso de Empreendedorismo, assentando em 12 módulos que exploram as várias vertentes da gestão empresarial, mas que também abordam muitos conteúdos das Tecnologias da Comunicação e Informação. O seu planeamento e estruturação foram integrados num processo conjunto com a direção do Centro de Informática da Universidade dos Açores, garantindo a sua validade científica e técnica.

## 8. Perfil dos formandos

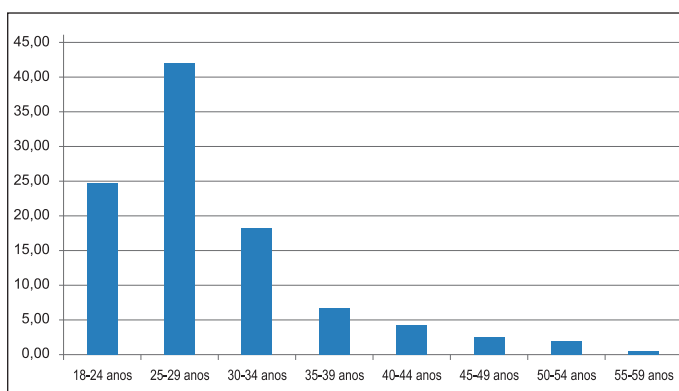
Desde 2008, o Centro de Empreendedorismo tem procurado levar as suas formações a todo o arquipélago, contando já com presenças nas ilhas de São Miguel, Terceira, Faial e Santa Maria. Ao todo, já se realizaram 23 ações de formação, até abril de 2010, o que representa a participação de 315 formandos de várias ilhas e várias nacionalidades.

Maioritariamente, a formação tem-se processado em São Miguel, uma vez que é no campus universitário de Ponta Delgada que se situam as instalações do Centro de Empreendedorismo. Estas instalações possuem condições únicas para a formação desenvolvida, possibilitando a cada formando o contacto permanente, ao longo de todo o tempo em sala, com um computador com ligação à internet. Para além disso, outros tipos de material, desde bibliografia técnica a ferramentas e instrumentos de gestão, são disponibilizados, contando com o acompanhamento diário da equipa do próprio centro. Assim, quase 70% dos formandos que já frequentaram as ações de formação do Centro de Empreendedorismo são oriundos de Ponta Delgada (ver Gráfico 1).



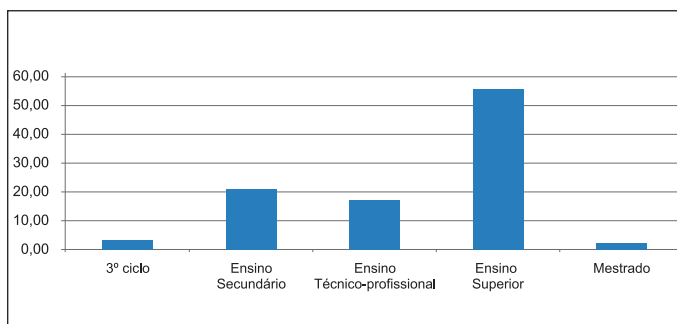
**Gráfico 1** – Frequência do Curso de Empreendedorismo, por zona de residência, de 2008 a abril de 2010 (%)

Nota-se que a maioria dos formandos é do sexo feminino, com 60% do total. Tem-se verificado que as mulheres encaram com maior interesse uma solução empreendedora para as situações de desemprego ou para a formação complementar, nomeadamente logo após o final das licenciaturas. Poder-se-á facilmente comprovar que esta é uma altura crítica, pois quase metade dos formandos que frequentaram a formação até abril de 2010 tinha entre 25 e 29 anos e 25% dos formandos tinha entre 18 e 24 anos, como se pode comprovar no Gráfico 2.



**Gráfico 2** – Frequência do Curso de Empreendedorismo, por idade, de 2008 a abril de 2010 (%)

É também interessante verificar que mais de 55% dos formandos possuíam licenciatura, destacando-se largamente em relação a outras habilitações (ver Gráfico 3). A consciência de que o empreendedorismo é uma solução válida para o desemprego – e poderá até valorizar mais os conhecimentos adquiridos a nível académico – é algo que se começa a perceber. Apesar de tudo, é um bom sinal, uma vez que isso poderá contribuir para o surgimento de mais e melhores empresas que criam valor, geram riqueza e garantem emprego a mão de obra altamente qualificada.



**Gráfico 3** – Frequência do Curso de Empreendedorismo, por habilitações, de 2008 a abril de 2010 (%)

Traçando genericamente o perfil de um formando do Centro de Empreendedorismo com base nas informações apresentadas, poder-se-á perceber que o formando seria do sexo feminino, natural de Ponta Delgada, com uma idade compreendida entre os 25 e os 29 anos e possuidor de um curso superior.

## Referências bibliográficas

- Bosma, N., & Levie, J. (2010). *Global entrepreneurship monitor – 2009 global report*. Londres: Global Entrepreneurship Research Association (GERA).
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *Livro verde do espírito empresarial na Europa*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2004). *Relatório final do grupo de peritos: Educação para o desenvolvimento do espírito empresarial – Fomentar a promoção das atitudes e competências empresariais no ensino básico e secundário*. Bruxelas: Comissão Europeia.

- Comissão Europeia. (2005). *Relatório final do grupo de peritos – Projecto do procedimento best: Mini-empresas no ensino secundário*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Couto, G., & Ponte, J. (2009). *Dinâmicas de empreendedorismo e microcrédito nos Açores*. Centro de Estudos de Economia Aplicada do Atlântico (CEEplA). Working paper.
- Couto, G., et al. (2010). *Empreendedorismo, gestão e espírito empresarial*. Ponta Delgada: Centro de Estudos Aplicados do Atlântico (CEEplA) e Centro de Empreendedorismo da Universidade dos Açores.
- Cunha, R., et al. (2004). *Estudo de avaliação do potencial empreendedor em Portugal em 2004*. Projecto GEM Portugal. Lisboa.
- IAPMEI. (2006). *Como elaborar um plano de negócios: O seu guia para um projecto de sucesso*. Acedido em <http://www.iapmei.pt/resources/download/GuiaPraticodoCapitaldeRisco2604.pdf>
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e inovação*. Lisboa: Escolar Editora.





**FORMAÇÃO**  
**NAS EMPRESAS:**  
**DOIS TESTEMUNHOS**



## **Formação: Custo ou investimento?**

**Sofia Mota Almeida**

Insko – Insular de Hipermercados, S.A.

### **Resumo**

A Insko – Insular de Hipermercados, S.A. é uma empresa do Grupo Bensaude que atua no setor da distribuição, sendo atualmente a maior empresa com capitais privados dos Açores.

Com uma equipa de 1260 colaboradores, a Insko acredita que a qualificação e valorização profissional são fundamentais para o processo do desenvolvimento organizativo e, até mesmo, de sobrevivência nos contextos de mudança e competitividade que se vive atualmente.

Reconhecida, desde 1998, pela então Direção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional, como entidade formadora, a Insko preocupa-se em qualificar e apoiar o desenvolvimento dos seus colaboradores, desenhando planos de formação orientados de acordo com as necessidades dos mesmos e da empresa.

A Insko está convicta de que, proporcionando ações de formação e momentos de aprendizagem adequados, consegue enriquecer a sua equipa e estimular a fazer mais e melhor. Por tudo isso, a formação na Insko é considerada como um investimento e não meramente como um custo. Os números e imagens falam por si.

## **Introdução**

A Inscó atua no setor da distribuição desde 1992, abrindo, nesse ano, o nosso primeiro hipermercado Modelo, em Ponta Delgada.

Ligados à Sonae Distribuição através de um contrato de *franchising*, crescemos e expandimo-nos representando atualmente várias das suas insígnias aqui nos Açores (ilhas de São Miguel, Terceira e Faial), agrupadas em duas grandes áreas – retalho alimentar e retalho especializado. São elas: Modelo, Worten, Sportzone, Modalfa e Área Saúde.

Para além das lojas, temos ainda dois entrepostos (um na ilha de São Miguel e outro na ilha Terceira) e uma unidade de produção com um centro de fabrico de pão e pastelaria e um centro de corte e desmancha de carnes para fornecimento às lojas Modelo da ilha de São Miguel.

Atualmente, o maior acionista da empresa é o Grupo Bensaude, detentor de 80% do seu capital social. Os restantes 20% estão distribuídos em igual proporção entre a Sonae Distribuição e a Moagem Terceira.

A nossa Visão, Missão e Valores não só definem quem somos e o que fazemos, mas sobretudo como fazemos e para quê. Somos e pretendemos continuar a ser líderes no mercado açoriano, com rentabilidade e sustentabilidade.

Desde 2001 que somos a maior empresa com capitais privados da Região Autónoma dos Açores e estamos atualmente presentes no *ranking* das 150 maiores empresas do país.

Temos como missão atuar com excelência no setor da distribuição (retalho alimentar e especializado), gerando valor aos colaboradores, aos acionistas e aos clientes, em total harmonia com a comunidade onde nos inserimos. A nossa integração e a harmonia com a comunidade envolvente são preocupações constantes, pois acreditamos que só assim conseguimos a sustentabilidade do nosso negócio.

Neste enquadramento, não posso deixar de referir alguns números (neste caso, relativos a 2009) elucidativos da nossa atividade.

Assim sendo:

– o nosso volume de negócios em 2009 foi de 153,4 milhões de euros;

– passaram pelas nossas lojas 6 milhões e 450 mil clientes, ou seja, uma média mensal de 537 mil clientes;

– e para que esses resultados fossem e continuem a ser possíveis, contamos com uma equipa de 1260 pessoas, que no dia a dia colaboram connosco.

É uma equipa jovem (com uma média etária de 30 anos), com um nível de escolaridade baixo – 6.º ano – e 90% dos colaboradores são mulheres.

## **1. Fatores de sucesso da empresa**

Podemos afirmar que, no contexto atual, existem quatro vertentes fundamentais para o sucesso de qualquer empresa.

Com os mercados cada vez mais exigentes, competitivos e instáveis, exige-se das empresas mais velocidade (rapidez de decisão), mais flexibilidade e mais inteligência na análise e condução dos negócios. Por outro lado, os níveis de produtividade e rentabilidade requerem eficiência operacional, mais e melhor performance. A inovação afigura-se fundamental porque só é possível estar na vanguarda fazendo da inovação uma constante da gestão. E por último, e porque tudo isto não seria possível sem as pessoas, a gestão de competências e a gestão do conhecimento passaram a ser ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento das pessoas, fazendo atualmente parte da gestão estratégica de muitas empresas.

Por tudo isso, o desenvolvimento organizacional tornou-se num desafio permanente/ constante para as empresas de sucesso.

É neste contexto, e com a clara convicção de que a eficácia do negócio depende das pessoas, que encaramos a formação profissional com uma ferramenta poderosa (sublinho poderosa e não milagrosa) que ajuda a dar respostas aos desafios da atualidade e, por consequência, aos nossos desafios.

## **2. Política de formação da empresa**

A Insko é uma entidade formadora acreditada pela então Direcção Regional da Juventude, Emprego e Formação Profissional desde 1998. Atualmente, essa acreditação abrange três domínios distintos: organização e promoção; desenvolvimento e execução; outras formas de intervenção sociocultural ou pedagógica.

A área de Formação e Desenvolvimento, inserida na Direcção de Recursos Humanos, é composta por dois elementos centrais, um formador interno permanente, quarenta formadores internos certificados não permanentes e nove *pivots* que dão apoio administrativo e logístico na execução das ações de formação.

Os principais objetivos desta área consistem em desenvolver as competências técnicas e comportamentais de todos os colaboradores da empresa, de forma a que estes possam atingir os objetivos propostos pela mesma. Isto implica naturalmente um alinhamento permanente com a gestão e com as estratégias do negócio.

Claro que nem sempre foi assim e ainda hoje, quando sentimos no interior da empresa dificuldades em compreender esta forma de atuar, recorro a um excerto do livro *Alice no país das maravilhas*, que utilizei no enquadramento de um dos primeiros processos de diagnóstico de necessidades de formação em que estive envolvida. Passo a citar:

- Podias dizer-me, por favor, qual o caminho que hei-de seguir para sair daqui?
- Isso depende bastante do lugar para onde queiras ir.
- Não tenho preferências...
- Então, tanto faz.

Ou seja, qualquer formação desalinhada ou alinhada de forma débil com os objetivos/ necessidades da empresa, desenraizada do contexto organizacional, da cultura da organização e incoerente com o discurso da Alta Direção significa esforço, dispêndio de energia, tempo e dinheiro e não contribui para a mudança efetiva na empresa.

Sem dúvida que o desenvolvimento, a valorização e o crescimento das nossos colaboradores é o nosso maior objetivo. Mas também não posso deixar de referir a importância que a formação tem na motivação, satisfação e, por consequência, na retenção das pessoas. Estes são também aspetos que a Inscó tem em conta no seu processo formativo. E os resultados estão à vista.

A Inscó, em 2008, com o apoio do Observatório Nacional de Recursos Humanos (ONRH), efetuou um estudo de clima social, abrangendo 72% da sua população.

Naturalmente que não pretendo apresentar este interessante mas exaustivo estudo que foi divulgado à empresa em 2009, no entanto gostaria de partilhar convosco os resultados relativos à formação. Das 57 questões que faziam parte do questionário, duas eram dirigidas à formação e pedia-se que, numa escala de 1 a 10, classificassem os seguintes aspetos: Satisfação com formação que recebo? Utilidade e eficácia da formação que recebo? Os resultados foram 6,8 e 7,3 respetivamente.

Estes indicadores por si só não nos dizem muito, daí a importância também de termos trabalhado com o ONRH, ou seja, de poder comparar esses valores com os valores nacionais de outras

organizações portuguesas aderentes ao ONRH, no setor da distribuição (Auchan, Pingo Doce e Feira Nova).

Face a esta comparação, o que se verificou foi que estes valores tinham atingido o valor máximo do Observatório, com um desvio positivo de 0,4 face à média nacional.

Penso que estes dados revelam claramente aquilo que as pessoas sentem em relação à formação ministrada na Inscó. Os nossos colaboradores valorizam, os nossos colaboradores consideram importante e os nossos colaboradores estão satisfeitos.

Os nossos planos de formação abrangem sempre todas as áreas e níveis da empresa, com programas específicos (para trabalhar competências mais operacionais, técnicas e de gestão) e outros transversais (trabalhando questões mais globais e abrangentes da gestão do negócio) e com diferentes níveis de profundidade. Todo o conhecimento está organizado em pequenas unidades formativas.

Estes planos, elaborados anualmente e resultantes de um processo de diagnóstico de necessidades de formação também anual, abrangem três níveis – Operação, Chefias e quadros intermédios e Gestão de topo. Porém, focamo-nos sobretudo nos dois primeiros níveis, até porque é onde se concentra a maior parte da nossa população. Nos níveis operacionais pretende-se que os colaboradores adquiram e ponham em prática um conhecimento profundo sobre as áreas em que atuam, de forma a contribuir para uma maior eficiência operacional. Ao nível intermédio, trabalhamos a especialização das pessoas com uma forte componente de gestão, no sentido de uma condução eficaz do negócio. Para a gestão de topo, trabalhamos sobretudo competências de liderança e de visão estratégica do negócio.

Neste processo, o apoio da Sonae é fundamental, pois permite-nos usufruir de programas com dinâmicas pedagógicas inovadoras e adequadas/ adaptadas ao nosso negócio. Sem dúvida que o seu *know-how* tem permitido desenvolver também esta área.

Em 2009 realizámos 269 ações de formação, das quais 190 (71%) foram desenvolvidas e monitorizadas com recursos exclusivamente internos. Tivemos 2530 participantes e um volume de formação (em horas) de 21 293.

Porque todas as ações são avaliadas pelos participantes e tratadas estatisticamente, podemos dizer que a satisfação dos formandos com os materiais pedagógicos, os métodos e meios utilizados, com os formadores e com a organização foi, em média, de 75%.

### **Considerações finais**

Acreditamos que são as pessoas que fazem a diferença. Por isso, formá-las continuamente é uma prioridade estratégica e até mesmo uma necessidade de sobrevivência. Apostamos no desenvolvimento do conhecimento e no saber fazer dos nossos colaboradores. Utilizamos os nossos laboratórios: o terreno e..., na falta dele, simulamos.

Utilizamos a linguagem do nosso negócio, inovamos nas técnicas de ensino, “brincando” com coisas sérias e contribuindo para os bons resultados.

Ganhar músculo é o objetivo do nosso treino. Por isso, treinamos, treinamos, treinamos!

Ajudamos a cumprir os nossos compromissos, promovemos o conhecimento dos nossos produtos e simulamos as emoções dos nossos clientes. Sensibilizamos os nossos colaboradores para vários temas. Da última vez, convidámo-los a viajar connosco. Uma viagem ao mundo e aos seus problemas ambientais. Comprometemos as pessoas. Registamos e avaliamos toda a formação.

Trabalhamos para que todos os dias possamos proporcionar desenvolvimentos rápidos e eficazes.

Investimos na formação das pessoas e vamos continuar a fazê-lo. Queremos marcar a diferença, queremos a confiança e satisfação dos nossos clientes, queremos continuar a ser líderes do mercado e, como tal, a formação faz e continuará a fazer parte deste percurso, com retornos a curto, médio e longo prazo.

Para aqueles que ainda não estão convencidos, gostaria de terminar citando uma frase de Derek Bok: “If you think education is expensive, try ignorance!”

Boa sorte para aqueles que estão dispostos a arriscar.

## **Construção de uma identidade de Grupo: O projeto ValoresCentauro<sup>1</sup>**

**Paula Sofia Rodrigues**

Banif – Banco Internacional do Funchal

### **Resumo**

O Grupo Banif, com o objetivo de reforçar uma cultura organizacional comum, lançou um projeto denominado ValoresCentauro, com o qual se pretende, através de uma metodologia motivante e integradora, lançar as bases para uma cultura mais forte e dinâmica, mobilizando os colaboradores do Grupo Banif que atuam em diferentes negócios, alinhando-os com a Missão, a Visão e os Valores do Grupo.

Pretendemos dar a conhecer este projeto desde a sua génese, apresentando as suas linhas orientadoras, metodologias de formação aplicadas e conteúdos abordados. Relativamente aos conteúdos, far-se-á uma rápida abordagem à Missão e Visão do Grupo, bem como aos cinco valores que traduzem a forma de estarmos no negócio e de nos relacionarmos com os nossos colaboradores, clientes e acionistas: confiança, humanismo, eficácia, inovação e ambição.

---

<sup>1</sup> Fonte: Relatório de Sustentabilidade de 2009 – Banif Grupo Financeiro.

## **Introdução**

O Grupo Banif, com o objetivo de reforçar uma cultura organizacional comum, lançou um projeto denominado ValoresCentauro, com o qual se pretende, através de uma metodologia motivante e integradora, lançar as bases para uma cultura mais forte e dinâmica, mobilizando todos os colaboradores do Grupo Banif que atuam em diferentes negócios, alinhando-os com a Missão, a Visão e os Valores do Grupo e permitindo, deste modo, a criação de uma identidade de Grupo.

### **1. O Banif – Grupo financeiro**

Há cerca de vinte e dois anos atrás, começou este grande projeto que, com a nossa “força de acreditar”, o nosso esforço e a nossa ambição, se transformou no Banif – Grupo Financeiro.

Atualmente, o Banif – Grupo Financeiro integra um conjunto de empresas com um elevado grau de especialização nas mais diversas áreas da banca comercial e de investimentos, seguros e crédito especializado, que oferecem soluções inovadoras para as necessidades financeiras dos seus clientes, a nível nacional e internacional.

A estrutura organizacional de suporte à disponibilização de uma valiosa gama de produtos e serviços assenta na existência de uma *holding* geral – a Banif SGPS, S.A. –, que organiza os diferentes segmentos de negócio por *sub-holdings* – a Banif Comercial SGPS, S.A., a Banif Investimentos SGPS, S.A., a Tecnicrédito SGPS, S.A. e a Rentipar Seguros SGPS, S.A. –, controlando, cada uma, sociedades que desenvolvem as suas atividades em áreas de negócio específicas.

A Banif Comercial SGPS, S.A. controla sociedades direcionadas para a atividade de banca comercial e crédito especializado, onde se inserem atualmente o Banif – Banco Internacional do Funchal, S.A., o

Banif – Banco Internacional do Funchal (Brasil), S.A., a Banif Go e a Banif Rent.

A Banif Investimentos SGPS, S.A. controla sociedades direcionadas para a atividade de banca internacional e de banca de investimento e gestão de ativos, onde se inserem, entre outras, o Banif – Banco de Investimento, S.A., o Banif – Banco de Investimento (Brasil), S.A., a Banif Gestão de Activos – Sociedade Gestora de Fundos de Investimento Mobiliário, S.A., a Banif Açor Pensões – Sociedade Gestora de Fundos de Pensões, S.A., a Banif Capital – Sociedade de Capital de Risco, S.A. e a Gamma – Sociedade de Titularização de Créditos, S.A.

Em 2009, o Banif – Grupo Financeiro incorporou as sociedades que constituem o Grupo Tecnicrédito, entre elas a Tecnicrédito ALD, o Banco Mais, especializado na área de crédito automóvel, a Margem Mediação de Seguros, Lda., a TCC Investments Luxembourg e o Banif Plus Bank Co., Ltd. (Hungria).

A Rentimpar Seguros SGPS, S.A. incorpora a Companhia de Seguros Açoreana, S.A., que desenvolve toda a atividade seguradora. Em 2010, a Açoreana adquiriu a Global e a Global Vida, criando, desta forma, o terceiro maior grupo segurador nacional, em termos de quota de mercado, no ramo não-vida, e o sexto maior, em termos de quota de mercado, do ramo vida.

## **2. Presença no mundo**

O Banif – Grupo Financeiro detém 59 sociedades distribuídas por 17 países em quatro continentes, com cerca de 700 pontos de venda, e é constituído atualmente por mais de 5000 colaboradores, que todos os dias levam aos nossos 1,4 milhões de clientes o valor das nossas propostas.

Em Portugal, a 31 de dezembro de 2009, o Banif – Grupo Financeiro contava com 371 agências bancárias, 127 das quais nas

Regiões Autónomas. Durante 2009, o Grupo abriu 38 novas agências (25 em Portugal continental, 1 na Madeira, 1 nos Açores, 2 em Cabo Verde, 4 em Malta e 5 no Brasil), tendo contribuído, desta forma, para a criação de emprego.

O Banif – Grupo Financeiro detém 205 pontos de venda no estrangeiro (ver Figura 1), sendo o Brasil e os Estados Unidos os países com maior peso na sua atividade internacional. Destaca-se, ainda, a abertura de um escritório de representação do Banif, S.A. em Hong Kong. Com esta inauguração o Banif – Grupo Financeiro passa a ser o primeiro banco português a atuar nesta Região Administrativa Especial da República Popular da China.



**Figura 1** – Países onde o Banif tem agências

### 3. O projeto ValoresCentauro

Estamos unidos por uma cor e uma imagem forte, corporizada pela figura do Centauro, mas ser grupo é muito mais que um conjunto de sociedades com a mesma imagem e a mesma cor. O que define um grupo é o seu propósito, a sua unidade e a sua atitude, independentemente do contexto em que se insira. De acordo com este pressuposto, foi

criado o projeto ValoresCentauro, através do qual se pretende promover uma cultura organizacional comum a todo o Grupo, que assegure a coesão entre os colaboradores do Banif – Grupo Financeiro que atuam em diferentes negócios, alinhando-os com a Missão, a Visão e os Valores do Grupo e garantindo, desta forma, uma atuação eficaz num mercado tão concorrencial como o que caracteriza o setor financeiro.

### **3.1. Fases do projeto**

Para liderar este projeto, o Grupo Banif contratou uma empresa de consultoria – My Change – que idealizou a implementação do projeto através das cinco fases que se apresentam a seguir.

#### **3.1.1. Organização do projeto e diagnóstico**

Organização de uma equipa corporativa de projeto para levantamento, comunicação e dinamização da Missão, da Visão e dos Valores do Grupo Banif.

#### **3.1.2. Levantamento da Missão, Visão e Valores**

Levantamento da Missão, da Visão e dos Valores do Grupo Banif, assim como as respetivas definições. A metodologia de levantamento da informação recorreu a:

- entrevistas a membros do Conselho de Administração e *workshops* com os diretores do Grupo;
- aferição dos valores selecionados com questionário aos colaboradores;

– fecho de Missão, Visão e Valores e respetivos textos descritivos com aprovação do Conselho de Administração.

### **3.1.3. Comunicação dos valores do Grupo Banif aos colaboradores**

Desenvolvimento de uma campanha interna de comunicação da Missão e Valores em todas as empresas do Grupo (em Portugal). Esta campanha pressupõe as seguintes ações:

- definição de imagens, suportes gráficos e manuais do projeto;
- evento de lançamento/ *outdoor* corporativo;
- formação a todos os colaboradores;
- decoração dos edifícios: *posters, roller-ups, merchandising* de secretária, etc.

### **3.1.4. Grupos de projeto ValoresCentauro**

Organização de grupos de projeto ValoresCentauro, a nível corporativo e de cada uma das empresas, para dinamizar ações internas promotoras dos valores do Grupo, através da:

- constituição de um grupo de dinamizadores de projeto ValoresCentauro corporativo, com o líder de cada uma das empresas do Grupo;
- constituição de grupos de projeto ValoresCentauro nas empresas, com uma pessoa por cada Direção.

### **3.1.5. Avaliação de resultados**

Avaliação da eficácia das ações desenvolvidas no âmbito do projeto ValoresCentauro com instrumentos concretos e precisos, nomeadamente:

- avaliação do grau de conhecimento dos valores pelos colaboradores;
- questionário de clima organizacional e satisfação no trabalho.

### 3.2. Os Valores

Os ValoresCentauro são os valores essenciais do Banif – Grupo Financeiro. São cinco e traduzem a forma de estarmos no negócio e de nos relacionarmos com os nossos colaboradores, clientes e acionistas.



#### *Confiança*

Estabelecer relações duradoiras, assentes no rigor, integridade e transparência, no respeito pelos interesses dos nossos acionistas e clientes, acreditando na continuidade do nosso projeto, seus objetivos e princípios orientadores.



#### *Humanismo*

Olhar os clientes, e todos os que conosco se relacionam, como indivíduos portadores de histórias de vida únicas, a quem queremos apoiar na concretização das suas expectativas, numa perspetiva de compromisso e de responsabilidade social.



#### *Eficácia*

Agir no tempo certo, com inovação e qualidade de serviço, tendo por base o conhecimento do contexto e a antecipação das oportunidades, sempre orientado para o objetivo comum de criação de valor.



#### *Inovação*

Perceber e interpretar as novas tendências do mercado, para antecipar soluções diferenciadoras e mais adequadas aos interesses

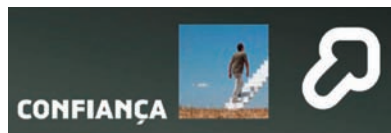
dos nossos clientes, confirmando a nossa capacidade competitiva e de agente de mudança.

☆ *A ambição*

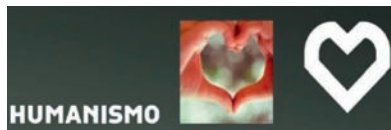
Ter a “força de acreditar”, com a qual é possível concretizar sonhos ditos irrealizáveis, construir novos futuros e, sem cedências nem desânimos, superar dificuldades, fazendo mais e melhor, em prol e benefício de todos.

### 3.2.1. Representação gráfica dos Valores

Para que a interiorização e o reconhecimento de cada um dos cinco ValoresCentauro pudesse ser efetiva e imediata, criámos um conjunto de ícones que funcionam como imagem-síntese dos conceitos:

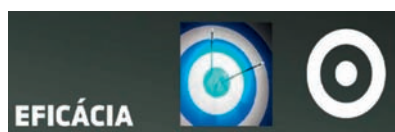


A confiança é uma condição essencial para arriscar. Crescer implica arriscar. A estilização da ascensão simplificou a ideia que temos de confiança. Mais do que pensar no que se perde, a confiança permite pensar no que se ganha em cada etapa da nossa vida.

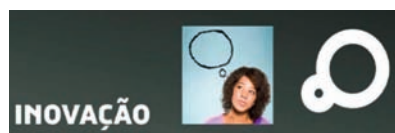


O humanismo é um valor que representa algo de essencial nas relações entre pessoas: o coração é o seu símbolo universal. A estilização

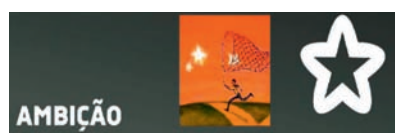
do coração dentro dos códigos visuais do Banif ajudou a torná-lo mais forte e corporativo.



Existem inúmeras formas de representar a eficácia, mas nenhuma é mais eficaz do que o alvo. Ao estilizar o alvo, conseguimos obter um ícone extremamente simples de reconhecer e de relacionar com os valores.



É sem dúvida o mais ambicioso dos valores. A representação que criámos foi o símbolo da imaginação. A inovação começa sempre, na sua essência, por uma ideia que nos impulsiona para a frente. A estilização do pensamento/ ideia resultou de forma surpreendente, porque nos permite associar a ideia de evolução e crescimento em simultâneo.



A estrela é uma referência universal para representar a aspiração do Homem. Ficou caracterizada como um elemento que define o espírito de ambição humana. Quando queremos valorizar algo, atribuímos estrelas.

### **3.3. A Missão e a Visão**

Atualmente, é comum as empresas definirem a sua Missão e Visão. Embora sejam conceitos mais ou menos generalizados, a verdade é que nem sempre lhe são atribuídos exatamente os mesmos significados. Para o Banif – Grupo Financeiro, a Missão e a Visão definem-se da seguinte forma:

a) Missão – ser um grupo financeiro sólido e em crescimento sustentado, com presença nacional e internacional, vocacionado para a criação de valor, parceiro das empresas e das famílias, que pugna pela valorização dos seus ativos, pela satisfação dos seus clientes e pela realização dos seus colaboradores, sempre guiado por um comportamento de elevada responsabilidade ética e social.

b) Visão – ser um grupo financeiro em crescimento sustentado, com projeção internacional, inovador e próximo dos seus clientes, capaz de criar valor, com a aspiração de ser visto pelo mercado como uma referência e pela sociedade como um exemplo.

## **4. Ações de formação ValoresCentauro**

Para transmitir os Valores, a Missão e Visão a todos os colaboradores do Grupo, foram organizadas 659 sessões de formação, em 52 salas espalhadas por 18 distritos de Portugal continental e pelas regiões autónomas da Madeira e Açores.

Nunca antes nenhum projeto desenvolvido pelo Banif – Grupo Financeiro ambicionou chegar a um número tão elevado de pessoas: 4100 colaboradores de todo o Grupo em Portugal. Mas como dinamizar estas ações perante uma distribuição geográfica tão grande e com um número tão elevado de participantes? Quem seriam os formadores das sessões?

A equipa de projeto, para solucionar o problema que a necessidade de um elevado número de formadores implicava, decidiu lançar um desafio que se revelou um sucesso: o envolvimento dos próprios colaboradores nessa função.

Entre as diversas direções das diferentes empresas do Grupo foram selecionados colaboradores com perfil adequado à função de formador (adiante designado facilitador). Numa primeira fase, a equipa de projeto formou um pequeno grupo de “facilitadores” que, numa segunda fase, formaram outros, num esquema de formação em cadeia. No total, foi possível formar 226 “facilitadores”.

#### **4.1. Facilitador**

O que é um “facilitador”? É um elemento chave na formação. A sua tarefa consiste em auxiliar cada grupo composto por seis elementos a atingir os objetivos da sessão.

Concretamente, compete ao “facilitador”:

- conduzir de forma neutra, mas ativa, o percurso através das atividades propostas nas sessões;
- auxiliar a compreender as questões e respetivas regras de resolução;
- gerir o tempo de forma equilibrada;
- favorecer a participação de todos os elementos do grupo, estimulando o desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho;
- despertar o interesse e o envolvimento do grupo;
- apoiar os participantes no processo de apropriação das mensagens, incentivando a reflexão sobre os temas de acordo com as características do grupo.

Cada “facilitador” tem a seu cargo, em média, quatro sessões de três horas cada.

A finalidade da sessão é a de criar um espaço de reflexão, partilha e apropriação da Missão, da Visão e dos Valores do Banif – Grupo Financeiro.

#### **4.2. *Learning maps***

O principal instrumento de apoio à dinamização das 659 ações de formação ValoresCentauro é os *learning maps*. Como o próprio nome indica, trata-se de mapas de aprendizagem que, através de métodos integrantes e motivadores, permitem a descoberta orientada de mensagens estratégicas, promovem a interação entre os participantes na ação e estimulam a reflexão partilhada, conduzindo à apreensão de informação e transmissão de opiniões e contributos.

Em cada ação ValoresCentauro são preenchidos, com a orientação do facilitador, dois mapas (*learning maps*).

O primeiro mapa é dedicado à transmissão dos conceitos associados a cada um dos cinco valores do Grupo – confiança, humanismo, eficácia, inovação e ambição –, explicitando o que significam, porque são considerados importantes e de que forma se pode contribuir para o seu desenvolvimento.

O segundo mapa dá a conhecer as definições de Visão e Missão, que, no entender do Grupo Banif, melhor traduzem o seu propósito no negócio.

De seguida, são apresentadas as atividades que foram objeto de trabalho nas sessões decorridas. Trata-se dos exercícios que compõem os *learning maps*.

### 4.2.1. Mapa 1

Este mapa é dividido por etapas, sendo cada uma delas dedicada a um valor. Através das atividades apresentadas em cada etapa, este mapa permite a apropriação das mensagens que os cinco valores transmitem e a forma como os mesmos podem ser praticados no dia a dia do Banif – Grupo Financeiro.

#### *Etapa 1 – Confiança*

a) É apresentada a definição de confiança e solicitado ao grupo que identifique e comente as principais ideias nela contidas, de forma a chegarem à sua própria definição. Após consenso entre os elementos do grupo, são transcritas para o mapa as ideias-chave debatidas ou algumas frases que, no entender do grupo, melhor traduzem a ideia de confiança.

b) A história do Banif, enquanto grupo financeiro, reflete um conjunto de “conquistas” que contribuíram fortemente para o seu crescimento e consolidação, permitindo reforçar laços de confiança com clientes e acionistas. É entregue ao grupo uma folha de autocolantes onde se encontram descritos alguns dos momentos mais relevantes da história do Grupo, a nível nacional. A atividade sugerida consiste em identificar no tempo esses momentos e colá-los num cronograma que se encontra parcialmente preenchido no mapa com outros momentos históricos relevantes. É uma atividade bastante interativa, que desperta o entusiasmo do grupo e que, em clima de jogo, permite lembrar ou conhecer factos importantes da nossa história.

c) À semelhança da história do Grupo, também o processo de internacionalização contribui para reforçar a confiança, na medida em que é um sinal do nosso crescimento sustentado e da nossa “afirmação” além fronteiras. O objetivo desta atividade é o de dar a conhecer a presença internacional que o Grupo alcançou. É fornecida uma folha

com frases que descrevem a atividade/ negócio em cada um dos países em que estamos presentes e pedido ao grupo que faça corresponder cada uma das frases aos países que se encontram identificados num mapa disponível no *learning map*. Tal como na atividade anterior, esta tarefa enriquece o conhecimento sobre a cultura do Grupo.

### *Etapa 2 – Humanismo*

a) Também o valor humanismo é apresentado ao grupo através de uma definição. A atividade sugerida na etapa 1 repete-se. O grupo deverá debater as ideias contidas na definição fornecida e transcrever para o mapa as palavras-chave que melhor definem o conceito – humanismo.

b) A partir de um conjunto de perguntas – relacionadas com práticas humanitárias desenvolvidas pelas diversas empresas do Grupo –, que são apresentadas numa folha fornecida ao grupo, os elementos do mesmo devem procurar chegar às respostas e integrá-las num esquema de palavras cruzadas localizado no mapa. Trata-se de mais uma atividade que permite, em simultâneo, o envolvimento do grupo e o conhecimento de práticas desenvolvidas pelas diferentes empresas do Grupo, que traduzem a presença do valor humanismo.

c) O humanismo é um valor enraizado na tradição e cultura do Banif – Grupo Financeiro. Nesta atividade, são apresentados numa folha anexa ao mapa um conjunto de casos e situações que, ao longo da história do Grupo, demonstram a presença deste valor. O grupo deve apenas ler os casos e partilhar opiniões e experiências pessoais, assentando no mapa as três palavras que melhor traduzam os sentimentos partilhados.

### *Etapa 3 – Eficácia*

a) Tal como nas etapas anteriores, é apresentada a definição do valor eficácia e pedido ao grupo que comente as principais ideias nela contidas.

b) Trata-se de uma atividade diferente das realizadas até então. O grupo é dividido em duas equipas com igual número de elementos. É entregue a cada grupo uma folha de papel em branco e é-lhes pedido que, em apenas três minutos, construam um avião de papel (que terá necessariamente de voar) e um objeto à sua escolha. A atividade decorre em simultâneo para as duas equipas. Concluídas as construções, são debatidos os resultados alcançados e avaliado o grau de eficácia conseguido por cada equipa. Este divertido exercício promove o espírito de grupo e, de forma lúdica, permite a apreensão do valor eficácia.

c) O Banif – Grupo Financeiro é uma realidade reconhecida no mercado e sentida pelos seus colaboradores. O exercício solicitado consiste em avaliar o nível de desenvolvimento em que se encontra o Grupo. Através de um gráfico apresentado no mapa, deve ser classificado o grau de eficácia (disperso, consciente, estruturado e eficaz) presente ao nível do planeamento estratégico, estratégia comercial, sistemas de informação, formação e imagem.

#### *Etapa 4 – Inovação*

a) É feito novamente o exercício inicial em cada valor. O grupo deve discutir as ideias apresentadas na definição de inovação e transcrever as ideias-chave para o mapa.

b) Com este exercício pretende-se demonstrar que o Banif – Grupo Financeiro tem sido muito inovador, nomeadamente através da criação da nova marca. O objetivo é que o grupo reflita sobre a imagem que considera que os clientes tinham no passado e têm atualmente, selecionando para tal os adjetivos mais representativos (disponibilizados no mapa) de cada fase (antes e depois da alteração da imagem do Grupo).

c) Trata-se de um jogo de cartões com perguntas e respostas relacionadas com marcos de inovação do Banif – Grupo Financeiro e das

respetivas empresas. O grupo divide-se em dois, formando duas equipas. Cada equipa escolhe aleatoriamente um cartão e coloca a questão à outra. Após seis perguntas a cada equipa, é encontrada a vencedora. Esta atividade permite conhecer, de uma forma lúdica, as iniciativas inovadoras promovidas pelas diferentes empresas do Grupo.

### *Etapa 5 – Ambição*

a) Mais uma vez, é realizado o exercício inicial para cada valor.

b) e c) Esta atividade apresenta um texto que toca alguns momentos importantes da história do Banif – Grupo Financeiro. Pretende-se que o grupo reflita sobre o valor ambição e exprima os seus sentimentos sobre duas questões: “Qual a ambição alcançada que os faz sentir mais orgulho em pertencer ao Grupo?” e “Qual a ambição que gostariam de ver concretizada num futuro próximo?”. A resposta às duas questões é transcrita para o mapa.

### *Etapa 6 – Mão cheia de valores*

Esta etapa visa alinhar o grupo com os cinco valores apresentados nas etapas anteriores. Para facilitar a retenção dos cinco valores, é feita uma analogia com a mão: temos cinco valores, tal como os dedos das nossas mãos. As iniciais dos cinco valores formam a palavra “cheia”. Esta ligação permite-nos dizer que “Temos uma mão cheia de valores”.

Tal como os dedos têm diferentes tamanhos, também os valores têm graus de presença distintos a cada momento.

a) Debatidos os Valores Centauro, é solicitada uma reflexão final sobre o grau da sua presença no Banif – Grupo Financeiro, tal como os membros do grupo os perceberam. Trata-se de uma atividade de opinião e, como tal, de resposta livre.

b) A partir do exercício anterior, o grupo deve identificar o valor que considera estar menos presente na realidade atual do Banif – Grupo Financeiro e descrever uma ação que permita reforçá-lo.

#### **4.2.2. Mapa 2**

O segundo mapa apresentado nas sessões aborda os conceitos “missão” e “visão”. É um mapa mais teórico, cujas atividades despertam mais o debate e onde se pretende que os participantes manifestem a sua opinião e contribuam com sugestões sobre alguns temas.

##### *Etapa 1 – Missão e Visão*

a) Com o intuito de garantir um entendimento comum sobre os conceitos de “missão” e “visão”, são apresentadas algumas frases referentes a cada um deles, com espaços em branco que deverão ser preenchidos com as palavras “missão” ou “visão”, de acordo com o conteúdo e sentido da frase.

b) Esta atividade pretende relembrar a missão. Consiste em unir com linhas duas colunas de frases relacionadas com a missão do Grupo.

c) Após refletir sobre a missão, as atenções voltam-se para a visão. Este exercício promove o debate sobre os desafios que nos esperam no futuro. Pretende-se que os participantes reflitam, de acordo com a visão, sobre o futuro do Grupo e apresentem duas ações/ iniciativas concretas a implementar que reforcem o crescimento sustentado do Banif – Grupo Financeiro.

##### *Etapa 2 – Objetivos estratégicos*

a) Nesta atividade, o objetivo é a reflexão. O exercício consiste em conjugar duas ou mais empresas do Grupo e identificar/

sugerir eventuais sinergias a explorar que possam trazer algum valor acrescentado ao Grupo.

b) Com o objetivo de dar a conhecer as áreas que fazem parte do Centro Corporativo do Banif – Grupo Financeiro, esta atividade consiste em fazer corresponder a missão de cada Centro Corporativo (apresentada numa folha de autocolantes) a cada área identificada no mapa.

c) Trata-se do exercício final, onde o objetivo é o de permitir que as pessoas expressem o que sentem após o processo de reflexão vivido. Um momento de finalização e relaxe: o grupo deve construir uma frase que demonstre o sentimento de pertença ao Grupo.

Atualmente, a fase de comunicação do projeto está concluída. Os testemunhos manifestam o agrado dos participantes e traduzem o sucesso da iniciativa. Segue-se a fase de avaliação dos resultados. Os mapas preenchidos ao longo das sessões serão encaminhados para tratamento pela equipa de projeto, que levará a cabo um trabalho de análise dos contributos registados nos mapas, para apresentação de um relatório síntese, a divulgar ao Grupo num futuro próximo.

## **Conclusão**

As ações Centauro permitiram que cada colaborador pudesse partilhar e debater o que, ao longo de um processo amplamente participado, foi identificado como sendo a expressão do que é o Grupo Banif.

Alinhar as referências de uma cultura comum, através da definição da Missão, Visão e Valores do Grupo, permitiu consolidar uma identidade única, aproximando e fortalecendo os colaboradores das diversas empresas do Grupo e mantendo o espírito que nos caracteriza e distingue: “A Força de Acreditar”.



# **NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES**



**Filomena Jordão**

---

Licenciada em Psicologia, mestre e doutora em Psicologia das Organizações pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), é Professora Auxiliar na FPCEUP, onde é coordenadora da subárea de especialização de Psicologia das Organizações. É membro do Centro de Psicologia da Universidade do Porto. No domínio da investigação, tem desenvolvido e orientado trabalhos no âmbito da dimensão construtivista da gestão organizacional e, mais recentemente, no do stresse ocupacional em vários contextos organizacionais. Tem realizado intervenções de mudança organizacional e estudos de avaliação externa da formação em organizações do sector público. Tem apresentado várias comunicações e publicado trabalhos sobre estas temáticas.

**Francisco Sousa**

---

É Professor Auxiliar de Teoria e Desenvolvimento Curricular na Universidade dos Açores, membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho e consultor da Secretaria Regional da Educação e Formação.

**Gualter Couto**

---

Doutor e mestre (MBA) em Gestão, no Departamento de Economia e Gestão (DEG) da Universidade dos Açores, é coordenador da área de Finanças no DEG, docente de Finanças no Mestrado em Gestão/MBA, docente de Análise de Projectos e Finanças Empresariais nas licenciaturas de Gestão de Empresas e Economia e orientador de estágios. Já foi coordenador do Mestrado em Gestão/MBA e docente convidado do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG)/ Universidade Técnica de Lisboa (UTL) e do Instituto Superior de Gestão (ISG) da Universidade da Madeira. É também diretor do Centro de

Empreendedorismo da Universidade dos Açores, desde o momento da sua criação, em 2006, onde desempenha, ainda, as funções de coordenador técnico-pedagógico. Foi presidente da Cooperativa Profrutos e diretor-geral da Sinaga. A sua área de investigação incide sobre opções reais, avaliação de investimentos e mercados financeiros, sendo autor de vários artigos científicos apresentados em diversas conferências internacionais da especialidade. É coautor, entre outros manuais, de *Avaliação de projectos – Da análise tradicional às opções reais*, da Publisher Team; *Estimação temporal dos betas. Uma aplicação ao mercado de capitais português*, da Série Moderna Finança 21, BVLP/IMC, *Opções reais e Empreendedorismo, gestão e espírito empresarial*. É presidente da Agência para a Promoção do Investimento dos Açores (APIA), vice-presidente da Câmara de Comércio e Indústria de Ponta Delgada, empresário e consultor de empresas.

### **Hélder Camarinha**

---

Licenciou-se em 2005 em Professores do Ensino Básico, 2.º ciclo, variante Educação Física, pelo Instituto Jean Piaget. Concluiu em 2011 o Mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Educação Física, na Universidade dos Açores, e a Pós-graduação em Pedagogia do Desporto e Educação Física, pelo Instituto Piaget. Encontra-se atualmente a frequentar o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, pelo Instituto Piaget. Desde 2006, é formador na Escola Profissional de Nordeste – Região Autónoma dos Açores, sendo responsável pela implementação de um projeto de atividade física direcionado para a terceira idade, na Santa Casa da Misericórdia do Nordeste. Tem participado em vários congressos nacionais e internacionais com a apresentação de trabalhos científicos realizados no âmbito da sua área académica.

**João Ávila de Lima**

---

É natural de Agualva, Praia da Vitória, ilha Terceira. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, na Universidade dos Açores, em 1987. Na mesma universidade, em 2003, completou o Mestrado em Ciências da Educação. É professor do ensino secundário, mas desde 1996 tem ocupado cargos de gestão em diversas instituições de formação profissional, sendo desde 2004 diretor executivo da Escola de Novas Tecnologias dos Açores. Em 1998, coordenou uma equipa de peritos internacionais ligados à formação a distância, que participaram no Projecto FORENDI, o primeiro projeto nos Açores que desenvolveu metodologias pedagógicas e conteúdos *e-learning* para formação profissional, nomeadamente na área da hotelaria. Adepto convicto das novas tecnologias, tem desenvolvido desde então uma ação constante enquanto consultor, conceptor, “e-formador”, tutor e gestor de plataformas de *e-learning* e de cursos de formação a distância, com especial destaque para a área da formação pedagógica de formadores.

**João Crispim Ponte**

---

É licenciado em Gestão e mestre em Ambiente, Saúde e Segurança, pela Universidade dos Açores. É o coordenador executivo do Centro de Empreendedorismo da Universidade dos Açores, desde 2008. Foi gestor de ativos e de logística na Galp Açores – Distribuição e Comercialização de Combustíveis e Lubrificantes, S.A. No Departamento de Economia e Gestão da Universidade dos Açores já foi docente das disciplinas de Empreendedorismo e de Finanças Empresariais e leciona actualmente a disciplina de Avaliação de Projectos. Tem desenvolvido o seu trabalho de investigação e estudo na área do empreendedorismo, da inovação e da estratégia empresarial, tendo participado, como coautor, na publicação do manual *Empreendedorismo, gestão e espírito empresarial*.

### **José Keating**

---

Nasceu em Coimbra, em 1958. Licenciou-se em Psicologia na Universidade do Porto, em 1983, tendo obtido o Prémio da Fundação Engenheiro António de Almeida para o melhor aluno da licenciatura. Obteve o grau de *MSc in Personnel Management*, em 1989, e doutorou-se, em 1993, na Aston Business School (Birmingham, Reino Unido). Iniciou a carreira docente na Universidade do Porto, em 1983, e começou a colaborar com a Universidade do Minho em 1993, sendo atualmente Professor Associado da Escola de Psicologia na área da Psicologia do Trabalho, Organizações e Gestão de Recursos Humanos, onde coordena o Programa de Doutoramento em Psicologia do Trabalho e das Organizações. Desenvolve atividade de investigação no Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi) – na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações, coordenando um projeto de investigação sobre confiança organizacional.

### **Licínio Vicente Tomás**

---

Nasceu em Belmonte, distrito de Castelo Branco, em 31 de março de 1963, tendo vivido em Lyon (França) até aos 12 anos de idade. Em 1983, concluiu o 12.º ano no Liceu Frei Heitor Pinto da Covilhã. Em 1987, concluiu a Licenciatura em Sociologia na Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Em 1996, concluiu o Mestrado em Sociologia na Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Em dezembro de 2004, obteve o grau de doutor em Ciências Sociais na especialidade de Sociologia, pela Universidade dos Açores, com a tese intitulada *Novos velhos. Idade e actividade na conjugação dos tempos de trabalho*, tendo proferido algumas comunicações em congressos nacionais e internacionais sobre esta mesma temática. Atualmente, é Professor Auxiliar do Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade dos Açores, onde leciona, entre outras, as cadeiras de Sociologia do Trabalho, Sociologia Económica e Sociologia do Quotidiano, tendo participação letiva em diferentes

curso de licenciatura e mestrado nesta mesma Universidade. É sociólogo e investigador, membro efetivo do Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores, onde, atualmente, coordena o eixo de investigação sobre ciclo de vida, gerações e envelhecimento. É também diretor do curso de Sociologia da Universidade do Açores.

---

### **Maria de Lurdes Neves**

---

É licenciada e mestre em Psicologia das Organizações, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e *coach* profissional, pela European Association. Tem certificação internacional em *Business Coaching*. Ministrou cerca de 2000 horas de formação nas áreas de formação comportamental, gestão da formação, liderança de equipas e *coaching* organizacional. É, ainda, assistente convidada da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) na área das competências pessoais e interpessoais e docente do Serviço de Educação Contínua da FPCEUP. Detém vasta experiência profissional ao nível de gestão e coordenação da formação, acreditação da formação pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e consultadoria de projetos de desenvolvimento e financiamento da formação. Atualmente, é quadro de um grupo económico de elevado relevo nacional, na área da gestão da formação e desenvolvimento de equipas de trabalho.

---

### **Maria Eduarda Duarte**

---

É Professora Catedrática da Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, onde coordena o Mestrado Integrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Para além da atividade docente, tem-se dedicado à investigação na área dos estudos de carreira – teoria e investigação – com especial destaque na psicologia da carreira em adultos e o mundo do trabalho. É coordenadora do projeto de investigação em Orientação da

Carreira e Desenvolvimento de Recursos Humanos do Centro de Investigação em Psicologia (FCT/ Universidade de Lisboa). Pertence ao corpo editorial de revistas de especialidade em Portugal e em alguns outros países europeus, bem como de revistas ibero-americanas. Desde 2005, é presidente da direção da Sociedade Portuguesa de Psicologia. É diretora do Instituto de Orientação Profissional desde 2008. É também auditora de defesa nacional.

### **Paula Sofia Rodrigues**

---

Nasceu em Ponta Delgada em 1978. Licenciou-se em Gestão de Empresas em 2001, pela Universidade dos Açores, iniciando no mesmo ano a sua atividade profissional no Banco Comercial dos Açores, atual Banif, S.A., onde ainda permanece, tendo interrompido, entre 2006 e 2008, a sua atividade bancária para participar num projeto de intervenção social denominado “Velhos Guetos, Novas Centralidades”, desempenhando funções de responsável financeira.

### **Rosa Neves Simas**

---

Doutorou-se em Literatura Comparada, com especialidade em Literatura das Américas, em 1990, pela Universidade da Califórnia. A tese *Circularity in three 20<sup>th</sup> century novels of the Americas* foi publicada em 1992, pela Edwin Mellen Press de Nova Iorque. Ao longo dos anos, tem organizado e participado em eventos e projetos, e tem publicado trabalhos na área dos Estudos Comparados e temáticas relacionadas com a mulher, a migração, o ensino, a tradução e o ambiente. Açoriana de origem, foi criada na Califórnia, onde estudou e lecionou durante anos. É docente do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas (DLLM) da Universidade dos Açores (UAç) desde 1991. Criou o Programa de Bolsas UA-USA em 1994 e o Curso de Verão da UAç em 1998, e foi coordenadora da Cooperação com os EUA de 1998 a 2001. Publicou, em 2003 e 2008, a coletânea bilingue de seis volumes *A mulher nos Açores e nas Comunidades/ A mulher e o trabalho nos Açores e nas Comunidades*. Traduziu

para inglês *Açores: Nove Ilhas, uma história*, publicada pela Universidade de Berkeley, em 2008. Atualmente, é coordenadora do Projeto GenARE, no âmbito do Projeto Green Islands da Massachusetts Institute of Technology (MIT) Portugal em parceria com a UAç, e de *Portuguese and English: 2 World languages*, um estudo comparativo e lições para o ensino destas duas línguas.

### **Rui Bettencourt**

---

É, desde há quase quinze anos, diretor regional dos governos dos Açores para as áreas do Emprego e Qualificação Profissional. Foi, em Paris, onde viveu 21 anos, professor de Matemática e coordenador no Colégio Fénelon, bem como professor de Ciências Mecânicas num centro de formação da indústria automóvel e consultor em Estratégia dos Recursos Humanos, tendo produzido vários trabalhos sobre prospetiva, engenharia pedagógica e da formação profissional e avaliação das políticas públicas para o emprego e qualificação. Rui Bettencourt tem uma tripla formação de base: em Formação Profissional, em Prospectiva Estratégica e em Motores de Combustão Interna, pelo Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris. É gestor do Programa Operacional do Fundo Social Europeu para os Açores Pro-Emprego, membro do Conselho Superior do Fundo Social Europeu e secretário-geral do programa da Assembleia das Regiões da Europa, Eurodisseia.

### **Sandra Pratas Rodrigues**

---

É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses, tem uma pós-graduação em Linguística e é doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Formação de Adultos, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Desde 2000, tem-se dedicado à área de Educação e Formação de Adultos, através do exercício de funções técnico-pedagógicas em diversas entidades do Ministério da Educação

e do Ministério da Trabalho e da Solidariedade Social, no desenvolvimento e implementação de projetos no âmbito da educação de adultos, designadamente os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Tem desenvolvido trabalho em formação de formadores e apoio às equipas pedagógicas de cursos EFA e de RVCC através de diversos *workshops* e ações de formação um pouco por todo o país. Colaborou na construção de referenciais de reconhecimento e de formação, e é autora de diversos documentos de apoio à operacionalização de cursos EFA. Paralelamente às funções profissionais, na área da Educação de Adultos, encontra-se, atualmente, a fazer investigação sobre formação e situações de trabalho, estando a estudar o caso da Autoeuropa.

### **Sofia Mota Almeida**

---

É licenciada em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pós-graduada em Património, Museologia e Desenvolvimento pela Universidade dos Açores. O seu percurso profissional inicia-se em Lisboa com o exercício de funções de consultora júnior de projetos de desenvolvimento regional, na Iberconsult. Em 2002 regressa a São Miguel, iniciando a sua atividade na Inscó, na área de Estudos de Mercado. Um ano mais tarde, aceita o desafio de ser responsável pela formação da empresa, criando uma estrutura específica para o efeito. Hoje, para além de criar, implementar e coordenar projetos com dinâmicas pedagógicas inovadoras e adaptadas ao seu público-alvo e ao contexto da empresa, apoia outras áreas de recursos humanos, nomeadamente ao nível da gestão e avaliação de competências.

### **Susana Mira Leal**

---

Concluiu a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português – Inglês (ensino de) em 1994, tendo exercido a docência nos ensinos

básico e secundário entre 1994 e 1999, ano em que ingressou na carreira docente universitária. É atualmente Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd). Doutora em Educação, na especialidade de Metodologia do Ensino do Português, e mestre em Supervisão, a autora leciona, entre outras, a disciplina de Concepção, Planeamento e Organização da Formação da Pós-graduação em Gestão da Formação da Universidade dos Açores, curso em cuja conceção participou e por cuja coordenação foi responsável entre 2009 e 2011, e a disciplina de Supervisão, do Mestrado em Supervisão daquela Universidade, área em que tem igualmente orientado diversos trabalhos de investigação. Entre a produção científica da autora contam-se alguns textos onde se debruça, com base em dados empíricos, sobre o desenvolvimento profissional de professores/formadores e a supervisão de práticas de formação inicial e contínua.

### **Suzana Nunes Caldeira**

---

Licenciou-se em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em 1986. Iniciou a carreira profissional como psicóloga escolar, em 1987. Em 1988 ingressou na carreira docente do ensino superior, na Universidade dos Açores, onde ainda hoje trabalha. Foi nessa Universidade que prestou provas académicas e se doutorou, em 2000, em Psicologia da Educação. Atualmente é Professora Auxiliar e é responsável pelas disciplinas do domínio da Psicologia Educacional. Desenvolve atividade de investigação no Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores (CES – UAç), incidindo, fundamentalmente, em situações e contextos educacionais, da gestão das relações interpessoais e da conflictologia. Em termos de formação avançada, frequentou a Harvard Kennedy School, em 2009 e em 2011, em programas de Executive Education.