

A Formação em Contexto de Trabalho: O papel supervisiivo 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 Trabalho¹ (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 anos (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

¹ 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. Miguel² 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.

² 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).

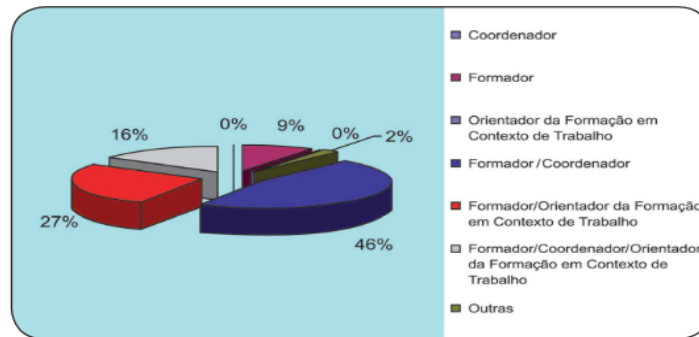


Gráfico 1 – Funções desempenhadas na escola

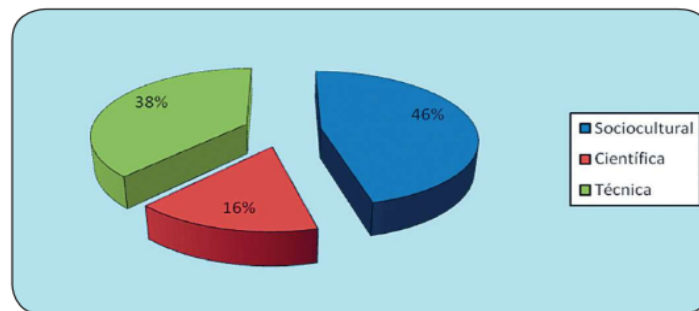


Gráfico 2 – Distribuição dos inquiridos por componente de formação

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 tecnicamente³, os formandos à sua responsabilidade (ver Gráfico 3). Ainda assim, 39%

³ 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.

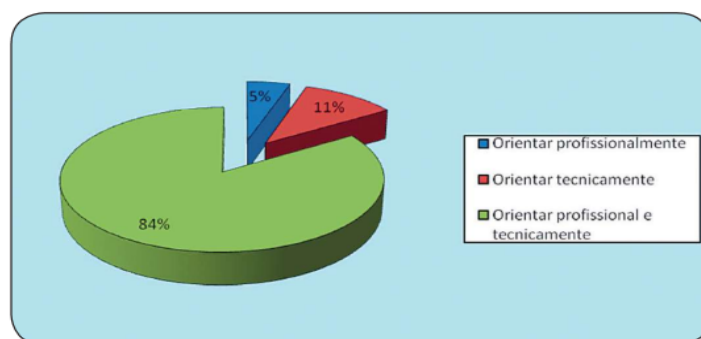


Gráfico 3 – Representações sobre as áreas de orientação

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).

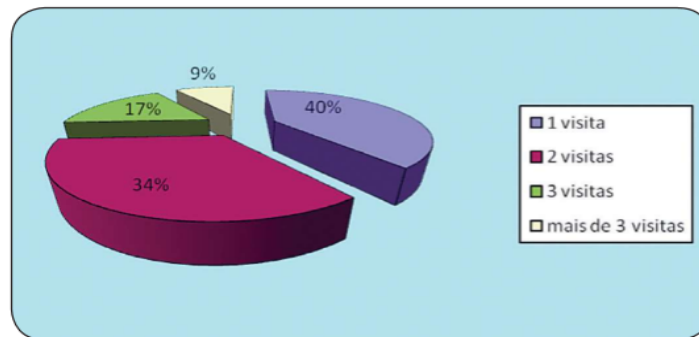


Gráfico 4 – Número de visitas dos orientadores às empresas/ instituições durante a FCT

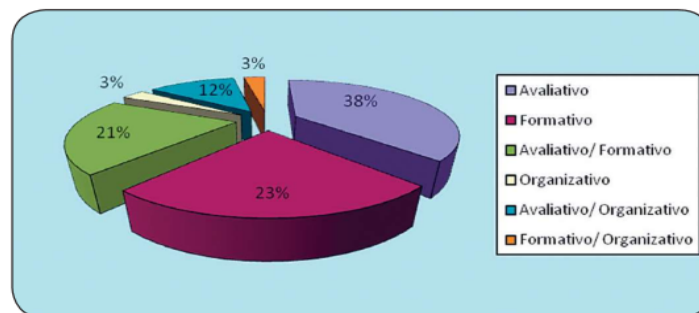


Gráfico 5 – Natureza das visitas dos orientadores às empresas/ instituições durante a FCT

Para além das visitas mencionadas, os inquiridos registavam a existência de contactos mais ou menos formais com os tutores e/ou 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.

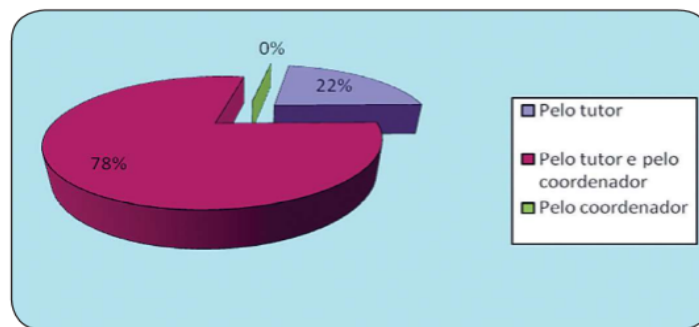


Gráfico 6 – Representações sobre os intervenientes na avaliação da FCT

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 as responsabilidades formativas integralmente nas mãos dos tutores 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 consequente 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 supervisivos 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 formação⁴) 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

⁴ 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 delinearem 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.